Należność pocztowa uiszczona ryczałtem.

Rok IV. Nr. 5 (41).

DZIENNIK URZĘDOWY

KURATORJUM OKRĘGU SZKOLNEGO LUBELSKIEGO

Lublin, Maj 1932 r.

TREŚĆ.

Część urzędowa.

A. (Zarządzenia ogólne).

I. CZĘŚĆ URZĘDOWA.

OKÓLNIKI i PISMA OKÓLNE do P. P. Inspektorów Szkolnych, Dyrekcyj państwowych i pryw. szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół zawodowych w okręgu:

25.

MINISTERSTWO
Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
—o—
Warszawa.

Odpis.

OKÓLNIK Nr. 46
z dnia 25/II-1932 r. (BP-1349/32)

w sprawie trybu wnoszenia odwołań i zażaleń przeciwko orzeczeniom i uchwałom Okręgowych Komisyj Dyscyplinarnych.

Do wszystkich władz i urzędów oraz dyrekcyj i kierownictw szkół, podległych Ministerstwu WR. i OP.

W ostatnich miesiącach Ministerjalna Komisja Dyscyplinarna odrzuciła bez rozpoznania kilka odwołań obwinionych nauczycieli od orzeczeń Okręgowych Komisyj Dyscyplinarnych z tego względu, iż odwołania te nie zostały wniesione zgodnie z przepisem art. 118 ustawy z dnia 1 lipca 1926 o stosunkach służbowych nauczycieli w brzmieniu rozporządzenia z dnia 3 lutego 1928 (Dz. U. R. P. Nr. 47 poz. 462) bezpośrednio na ręce przewodniczącego Komisji Dyscyplinarnej I instancji lecz w drodze służbowej na ręce przełożonej władzy skutkiem czego odwołania te wpłynęły do rąk przewodniczącego Komisji Dyscyplinarnej I instancji po 14-dniowym terminie, przewidzianym w art. 118 tejże ustawy. W pewnym wypadku inspektor szkolny, przesyłając obwinionemu nauczycielowi odpis orzeczenia Okręgowej Komisji Dyscyplinarnej, pouczył obwinionego nauczyciela, że odwołanie powinno być wniesione w drodze służbowej.

Wobec tego Ministerstwo zwraca uwagę władzom szkolnym i nauczycielstwu, że pizepis art. 30 ustawy z dnia 1 lipca 1926 o stosunkach służbowych nauczycieli w brzmieniu rozporządzenia z dnia 3 lutego 1928 r. (Dz. U. R. P. Nr. 47, poz. 462), postanawiający, że pisma w sprawach służbowych lub osobistych, tyczących się stosunku służbowego, nauczyciel powinien składać za pośrednictwem swego bezpośredniego przełożonego, niema zastosowania przy wnoszeniu odwołań i zażaleń przeciwko orzeczeniom i uchwałom Komisyj Dyscyplinarnych oraz, iż w myśl art. 118 i 138 tejże ustawy odwołania i zażalenia przeciwko orzeczeniom i uchwałom Komisyj Dyscyplinarnych należy wnosić bezpośrednio na ręce przewodniczącego Komisji Dyscyplinarnej I-szej instancji w przeciągu dni 14 licząc od dnia następnego po otrzymaniu odpisu orzeczenia względnie uchwały.

Podsekretarz Stanu
(—) *Kazimierz Pieracki.*

26.

MINISTERSTWO
Wyznań Religijnych i Oświecenia
Publicznego
—o—
Warszawa, dnia 7 kwietnia 1932 r.
Nr. I. WF-1574/32.

Odpis.

W sprawie organizowania kolonij
i półkolonij letnich.

W ciężkich przełomowych czasach, w jakich żyjemy, na całem społeczeństwie ciąży obowiązek dokonania jaknajwiększego wysiłku, by ratować zagrożone zdrowie fizyczne dziatwy i młodzieży szkolnej.

Okólnikiem z dnia 31 października r. ub. Nr. I. WF-8320/31 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 11 z r. 1931, poz. 130) poleciłem organizowanie we wszystkich szkołach masowego dożywiania niezamożnej dziatwy szkolnej. Ze sprawozdań, otrzymywanych z Kuratorjów, z dużem zadowoleniem dowiaduję się, że przeciętnie około 15% dziatwy i młodzieży korzysta z dobrodziejstw dożywiania, otrzymując bezpłatnie lub za drobną opłatą ciepłą strawę w szkole.

Dobrze pojętem uzupełnieniem tej akcji dożywiania dziatwy szkolnej będzie organizowanie na możliwie szerszą skalę szkolnych kolonji i półkolonji letnich. Dążyć przeto należy przy wykorzystaniu jaknajdalej idącej akcji społecznej, by każde dziecko miejskie, a zwłaszcza wielkomiejskie z liczby tych, które nie mogą na koszt rodziny wyjechać na wieś, było w stanie to uczynić przy pomocy instytucyj i organizacyj szkolnych lub pozaszkolnych.

Polska wprawdzie zalicza się do krajów rolniczych, jednak około 27% jej ludności mieszka w miastach, stąd blisko miljon dziatwy w wieku szkolnym tego wyjazdu potrzebuje.

Przypomnieć pragnę, że pomoc Rządu w tej akcji w roku bieżącym niestety nie dosięgnie nawet kwoty zeszłorocznej, to jest miljona złotych, co według sprawozdań stanowi prawie dziesiątą część wydatków, poniesionych ogółem przez społeczeństwo na cele szkolnych kolonji letnich. Wysiłek społeczny, działalność różnych towarzystw do spraw kolonji letnich, zabiegi w tym celu kół rodzicielskich szkolnych winny się tem mocniej zaznaczyć i do ożywienia akcji w tym kierunku wzywam najgoręcej cały ogół nauczycielstwa.

Polecam przytem traktowanie sprawy kolonji szkolnych letnich również jako jedno z zadań wychowawczych oddziaływania szkoły. Dyrekcje i kierownictwa szkół winny się przeto interesować, w jaki sposób sprawa wychowawcza została zorganizowana na szkolnych kolonjach letnich.

Zaznaczam również, że wszelkie zwracanie się o zapomogę na powyższe cele ze strony dyrekcji i kierownictw szkół, kół rodzicielskich szkolnych, czy też towarzystw i instytucyj do władz szkolnych II lub III instancji uważam za bezcelowe. Zapomogi Rządu rozdziela Rada Centralna do spraw kolonij letnich przy Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej, w której bierze udział delegat Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Odpowiedni przydział otrzymują wojewódzkie komisje do spraw kolonji letnich, dokąd należy kierować podania, szczegółowo umotywowane.

Zwracam też uwagę, że osoby czy instytucje, organizujące kolonje letnie dla dzieci, znajdą potrzebne wskazówki w dwóch wydawnictwach, poświęconych tej sprawie, a mianowicie: w „Podręczniku dla organizatorów kolonji dla dzieci" — wydawnictwie Związku Polskich Towarzystw kolonij letnich i instytucyj, kolonje organizujących—Warszawa 1930, oraz w „Instrukcji dla kolonij letnich" — Poznań 1931, nakład Okręgowego Związku Kas Chorych.

Podsekretarz Stanu

(—) *Kazimierz Pieracki.*

KURATORJUM
Okręgu Szkolnego Lubelskiego
w Lublinie

—o—

Dnia 13 kwietnia 1932 roku.

Nr. I. WF-3134/32.

Podając powyższe do wiadomości, proszę P.P. Inspektorów i Dyrekcje w/w szkół o serdeczne zajęcie się akcją organizacyjną kolonij i półkolonij letnich dla dziatwy i młodzieży szkolnej i o pociągnięcie do świadczeń na na rzecz tej akcji, mającej na celu ratowanie zagrożonego zdrowia młodych pokoleń, wszystkich warstw i instytucyj społecznych.

Równocześnie zaznaczam, że lokale publicznych szkół powszechnych, mogą być — po porozumieniu się z P. P. Inspektorami i z urzędami gminnemi — wykorzystywane na cele kolonijne.

Kurator Okręgu Szkolnego

(—) *St. Lewicki.*

27.

W sprawie wędrówki wakacyjnej młodzieży szkolnej

z dnia 11.IV. 1932 r. Nr. I. WF. 3165/32.

Żadna dziedzina pracy wychowawczej nie daje tylu wielostronnych korzyści, jak należycie przemyślany i odpowiednio zorganizowany ruch turystyczno-krajoznawczy młodzieży szkolnej.

Tylko ten — kto poznał piękno rodzimej przyrody, kto zbliżył się bezpośrednio do ludu i poznał jego charakter, obyczaje, tradycje, kto zetknął się z pomnikami wspaniałej, wiekowej kultury narodu — może głęboko umiłować swój kraj rodzimy i stać się naprawdę dobrym synem ojczyzny i w razie potrzeby jej szczerym, twardym obrońcą.

Zbyt dobrze znane i uznane są intelektualne wartości wycieczek, zbyt wyraźnie występują ich walory moralne i fizyczne, by trudno było zrozumieć przyczyny dużej ofiarności Władz Państwowych na cele ruchu turystyczno-krajoznawczego, szczególnie młodzieży szkolnej. Ofiarność ta jest wyrazem serdecznej troski Państwa o należyte i prawdziwie obywatelskie wychowanie młodych pokoleń.

To też doceniając w pełni wartości wycieczek dla idei obywatelskiego wychowania, Kuratorjum przystępuje do organizacji wakacyjnych wędrówek młodzieży szkolnej, (zapoczątkowanej w ub. r. szk. ok. Kuratorjum O. S. Lub. Nr. I. WF. 12230/31) wyrażając równocześnie życzenie, by ruchem tym objęte zostały wszystkie szkoły w okręgu i jak największa ilość młodzieży szkolnej, oraz, by te wędrówki wakacyjne stały się akcją naprawdę poważnie przemyślaną, a co za tem idzie — pełnowartościową.

W związku z powyższem proszę o szczegółowe opracowanie w porozumieniu i z pomocą członków gron nauczycielskich, planu wędrówek w zespołach i o zawiadomienie Kuratorjum w terminie do dnia 10 czerwca b. r.:

a) ile zespołów wycieczkowych wyruszy ze szkoły na wędrówki wakacyjne,
b) jakie tereny będą przez nie wzięte pod uwagę,
c) w jakim celu zespoły wyruszą na wędrówki i
d) w jaki sposób zespoły zamierzają odbyć swoje wędrówki, (pieszo, rowerem, kajakiem, łodzią).

Przewodnią myślą akcji Kuratorjum jest, by punktem wyjścia wędrówek zespołów młodzieży szkolnej, organizowanych odtąd rokrocznie, była najbliższa okolica, t. j. własny powiat. Teren województwa i dalsze okolice Polski byłyby późniejszym etapem tak pomyślanych wycieczek.

Zakład, którego zespoły uczniowskie odbędą najbardziej wartościowe wędrówki wakacyjne, otrzyma proporczyk, jako „Przechodnią Nagrodę Kuratora Okręgu Szkolnego Lubelskiego”.

Warunki ubiegania się o powyższą nagrodę określa niżej podany regulamin.

REGULAMIN

wakacyjnych wędrówek młodzieży szkolnej o „Przechodnią Nagrodę Pana Kuratora Okręgu Szkolnego Lubelskiego”.

I. Udział w zawodach.

1. W wędrówkach wakacyjnych mogą brać udział zespoły młodzieży męskiej klasy VI, VII i VIII gimnazjalnej, lub klas równorzędnych — szkół innej kategorji (seminarja, szkoły zawodowe).

Zespół powinien składać się z 5—6-ciu uczniów; ilość zespołów dowolna.

2. Wędrówki mogą odbywać się pieszo, łodzią lub rowerem.

Posługiwanie się w czasie trwania wędrówki innymi środkami lokomocji jak np. statek, kolej i t. p. — jest niedopuszczalne. Dozwolony jest tylko przejazd, np. koleją od miejsca zamieszkania do punktu wyjściowego wędrówki, względnie przy zmianie terenów, zwiedzonych w czasie tej samej wędrówki.

3. Wędrówki zespołów winny trwać conajmniej 14 dni, łącznie z jazdą koleją, lub innym środkiem komunikacji.

4. Członkowie zespołów wycieczkowych przed wyruszeniem na wędrówkę winni wykazać Dyrekcji swej szkoły pisemne zezwolenie rodziców (opiekunów) na wzięcie w niej udziału, oraz świadectwo zdrowia, wydane przez lekarza szkolnego.

II. Warunki wędrówek.

Powołana przez Kuratorjum Komisja do oceny wartości odbytych wycieczek będzie brała pod uwagę:

1. ilość zespołów danej szkoły, biorących udział w wędrówkach,
2. czas trwania poszczególnych wędrówek,
3. dzienniczki zespołów z notatkami, opisami, szkicami, fotografjami i t. d.
4. szkice przebywanych terenów,
5. zbiory przyrodnicze, okazy sztuki ludowej, szkice historyczne i t. d.
6. ilość przebytych kilometrów na podstawie zaświadczeń, wydawanych przez urzędy gminne, organizacje społeczne, posterunki policyjne i t. p.
7. stan zdrowotny uczniów przed i po wycieczce, (świad. lek. szk. wydane przed wyruszeniem i po powrocie z wycieczki),
8. wreszcie — czy wszyscy uczniowie, członkowie danych zespołów wędrówkę ukończyli, a jeśli nie, to z jakiego powodu.

Materjał do oceny, uporządkowany w/g podanej wyżej kolejności, przejrzany przez Dyrekcje i zaopatrzony przez nie koniecznemi uwagami, należy przesyłać do Kuratorjum *w nieprzekraczalnym terminie* do końca września przyszłego roku szkolnego. Materjał nadesłany po tym terminie, będzie zwrócony bez rozpatrywania.

Uczniów, tworzących zespoły, należy pouczyć jaknajdokładniej a) o celach i zadaniach zamierzonych wędrówek, b) o zachowaniu się zespołów w czasie wędrówki, c) o niedopuszczalności posuwania się zespołów w terenie w formie wyścigowej.

Zwrócić nadto należy uwagę młodzieży na to, by norma przebywanej dziennie przestrzeni nie przekraczała w fazie początkowej wędrówki *20 km. pieszo, 45 km. rowerem*, w końcowej zaś — *30 km. pieszo, rowerem 70 km.* Wędrówkom, posuwającym się drogą wodną norm nie określam.

Zespoły mogą wyruszyć w drogę pod kierunkiem starszych, poważnych i więcej doświadczonych kolegów, zatwierdzonych przez Dyrekcje szkół, względnie — pod kierunkiem pp. nauczycieli.

O zespołach, wędrujących po terenie tut. okręgu szkolnego zostaną zawiadomione władze administracyjne i samorządowe wszystkich powiatów województwa lubelskiego.

W razie potrzeby pomocy i ułatwień *w realizowaniu celów wycieczki*, prowadzący zespoły będą mogli zwracać się do nich z odpowiednią prośbą.

Korzystanie przez zespoły wędrowne z materjalnej pomocy jakichkolwiek instytucyj lub osób prywatnych (przyjmowanie datków pieniężnych) *jest niedopuszczalne.*

Okólnik niniejszy, skierowany do szkół męskich, nie wyklucza jednak możliwości zorganizowania podobnych wędrówek *przez szkoły żeńskie.*

Wędrówki zespołów żeńskich mogłyby wyruszyć w drogę wprost ze szkoły (podobnie jak zespoły męskie), względnie z miejsca obozów i kolonij letnich wypoczynkowych, p. w. i harcerskich, których młodzież żeńska jednego zakładu jest reprezentowana w znaczniejszej liczbie, a conajmniej przez ilość, odpowiadającą jednemu zespołowi.

W zależności od charakteru obozu lub kolonji — wędrówki zespołów żeńskich muszą być ograniczone co do czasu i przestrzeni, (terenu) a w pew-

nych wypadkach (brak odpowiedniej kierowniczki zespołu, kolonja lecznicza i t. p.) nawet wykluczone.

Kuratorjum pozostawia Dyrekcjom szkół żeńskich zupełną swobodę działania, niemniej jednak zachęca do podjęcia rzuconej inicjatywy przez szkoły żeńskie tam, gdzie zorganizowanie wędrówek wakacyjnych będzie możliwe.

Szkoły żeńskie organizujące wakacyjne zespoły wędrowne winny w tym wypadku zastosować się do wymagań niniejszego okólnika, t. zn. zgłosić je w sposób i w czasie przewidzianym dla szkół męskich, oraz wypełnić warunki i dążyć do osiągnięcia celów podanych w regulaminie, z wyłączeniem wymagań co do czasu trwania wędrówek i ilości przebywanych dziennie kilometrów. Również wyłączyć należy możność odbywania przez żeńskie zespoły wędrówek rowerem.

Kurator Okręgu Szkolnego
(—) *St. Lewicki.*

28.

W sprawie zniżki taryfowej dla młodzieży szkolnej przy wycieczkach Wisłą

z dnia 2/V-1932 r. Nr. O.-3684/32.

Ministerstwo WR. i OP. pismem z dnia 21/IV b. r. Nr. I. Org. 2540/32 podało do wiadomości, że zarząd Żeglugi Rzecznej „Vistula” w Warszawie wprowadza od dnia 15 maja b. r. specjalnie zniżoną taryfę turystyczną, która przewiduje na wszystkich linjach pomiędzy Sandomierzem, Warszawą i Gdańskiem zniżki dla uczącej się młodzieży przy grupowych przejazdach do 60% od taryfy normalnej.

Bliższych informacyj udziela Zarząd Warszawa — Sewerynów 3.

Kurator Okręgu Szkolnego
(—) *St. Lewicki.*

29.

W sprawie organizacji w r. 1932 kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych

z dnia 4/V-1932 r. Nr. I-KN-3481/32.

Corocznym zwyczajem władze szkolne organizują w roku bieżącym kursy wakacyjne dla wykwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych.

Pragnąc umożliwić nauczycielstwu wcześniejsze zapoznanie się z organizacją kursów wakacyjnych na terenie Okręgu Szkolnego Lubelskiego, wybór i przygotowanie się do pracy na kursie, w załączeniu podaję do wiadomości ogółu nauczycielstwa typy, tematy i niektóre szczegóły programowo-organizacyjne tych kursów wakacyjnych, które czynne będą w Okręgu.

Szczegółowe warunki organizacyjne i ogólny wykaz organizowanych na terenie Państwa kursów wakacyjnych ogłoszony będzie w jednym z naj-

bliższych numerów Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Panów Inspektorów Szkolnych oraz Nauczycielstwo szkół powszechnych proszę, by w dobrze pojętym interesie Państwa, oświaty i własnym czynnie ustosunkowali się do akcji organizacyjnej tegorocznych kursów wakacyjnych i by wyraz tego zrozumienia dali w spowodowaniu silnej frekwencji nauczycielstwa na kursach.

Przytem zaznaczam, że nauczyciele, wydajnie pracujący w szkolnictwie i biorący trwale udział w akcji dokształcającej na kursach wakacyjnych, mogą liczyć na pozytywne w miarę możności ustosunkowanie się władz do ich życzeń w zakresie stosunków służbowych.

Panowie Inspektorowie zechcą powstrzymać się od akcji, popierającej organizowanie t. zw. kursów praktycznych i przy każdej sposobności uświadamiać nayczycielstwo, że jedynie sumienną pracą szkolną, utrwalaniem nabytych w zakładzie kształcenia nauczycieli wiadomości i dokształcaniem się trwałem mogą uzyskać wystarczające przygotowanie dla złożenia egzaminu praktycznego.

Bezzwłocznie po otrzymaniu niniejszego okólnika zawiadomią Panowie Inspektorowie Kuratorjum, czy, gdzie oraz przez kogo zamierzona jest organizacja w r. 1932 prywatnych kursów wakacyjnych, przygotowujących do egzaminu praktycznego.

Kurator Okręgu Szkolnego

(—) *St. Lewicki.*

Załącznik do Nr-u I-KN-3481/32.

ROZKŁAD KURSÓW WAKACYJNYCH DLA NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH w r. 1932.

Miejscowość. Termin. Insp. Szk. Siedziba kursu. Informacje organizacyjne.	Kurs Uwagi
Chełm - Lub. I. Insp. Szk. ul. Piłsudskiego 11. Kurs w państw. semin. naucz. żeńskiem, ul. św. Mikołaja 4, tamże internat z całkowitem utrzymaniem na dogodnych warunkach. Kurs mieszany.	**Pedagogiczny** dla początkujących nauczycieli (ek) (samokształceniowy). Zaprawa do samokształcenia. Zainteresowanie dzieckiem. Budowa konspektów (z dyskusją). Organizacja pracy w oddziałach połączonych. Dyskusja luźnych problemów wychowawczych. Uwagi: Słuchacze winni do pracy na kursie przygotować się z podręczników: Claparéde: Szkoła na miarę, albo Bovet: Psychoanaliza i artykuły pedagogiczne z „Pracy Szkolnej".
Chełm - Lub. I. Jak wyżej. Kurs w państw. semin. naucz. męskiem, ul. Reformacka 13, tamże internat z całkowitem utrzymaniem na dogodnych warunkach. Kurs mieszany.	**Pedagogiczny** dla kierowników publicznych szkół powszechnych. Uwagi: Bliższe szczegóły będą podane oddzielnie.

Miejscowość. Termin. Insp. Szk. Siedziba kursu. Informacje organizacyjne.	Kurs Uwagi
Nałęczów koło Lublina I. Insp. Szk. w Puławach, ul. Królewska 14. St. kolej. Nałęczów, dojazd do siedziby kursu autobusami. Kurs w szkole tkactwa. Tamże noclegi i utrzymanie w cenie około 3-ch zł. dziennie. Miejscowość uzdrowiskowa, projektowane wycieczki do Kazimierza nad Wisłą.	**Oświaty pozaszkolnej wśród kobiet.** Psychologiczne i socjologiczne podstawy pracy społeczno-oświatowej wśród kobiet wraz z metodami pracy. Nauczycielki, jako pracowniczki oświatowe wśród kobiet wiejskich. Przegląd organizacyj kobiecych w Polsce i zakres ich działania na wsi. Celowe formy pracy oświatowej wśród kobiet wiejskich. Uwagi: Kurs dla nauczycielek zaawansowanych w pracy społeczno-oświatowej poza szkołą.
Kazimierz Dolny I. Insp. Szk. w Puławach, ul. Królewska 14. St. kolejowa Puławy, dojazd do Kazimierza autobusami lub statkiem. Kurs w publ. szkole powsz., tamże noclegi i utrzymanie w cenie około 3 zł. dziennie. Zdrowa i piękna okolica. Wycieczki Wisłą do Sandomierza, Janowca. Kąpiele, plaże. Kurs mieszany.	**Oświaty pozaszkolnej.** Teatry i chóry ludowe. Uwagi: Uczestnicy kursu winni przywieźć ze sobą posiadane instrumenty muzyczne.
Puławy I. Insp. Szk. — jak wyżej. Kurs w państw. gimn. Tamże mieszkanie i utrzymanie w cenie do 3-ch zł. dziennie. Dojazd ze stacji kolejowej autobusem. Tereny sportowe ziemne, wodne. Przewidziane wycieczki do Bochotnicy, Kazimierza, Janowca i Nałęczowa. Próby sprawności fizycznej na Państw. Odznakę Sportową. Kurs mieszany.	**Wychowania fizycznego.** Gimnastyka w zastosowaniu do nauczania dzieci w wieku szkolnym. Uwagi: Uczestnicy winni przywieść ze sobą strój ćwiczebny, kostjum kąpielowy i plecak. Pożądane podręczniki: Sikorski: Gimnastyka, cz. I. i II. Sikorski: Gry i zabawy ruchowe. Piasecki: Zarys teorji wychowania fizycznego, 2 części. Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym (Higjena szkolna 1921).
Siedlce I. Insp. Szk. ul. Kościuszki 3. Kurs i internat (niedrogi) w miejscowem semin. naucz., ul. 3-go Maja 48. Projektowana wycieczka do Warszawy dla zapoznania się z pracowniami szkolnemi i gabinetami pomocy naukowych. Uczestnicy kursu wykonają po 80 najpotrzebniejszych pomocy naukowych, które zabiorą do własnych szkół. Kurs mieszany.	**Wyrobu pomocy naukowych i organizacji pracowni szkolnych.** Organizacja pracowni szkolnych w szkołach wyższego stopnia organizacyjnego. Wyrób pomocy naukowych, najniezbędniejszych w prowadzeniu nauki rachunkow, przyrody, robót ręcznych, fizyki i chemji w szkole powszechnej. Uwagi: Praktyczny kurs dla nauczycieli pragnących wyposażyć własną szkołę w niezbędne pomoce naukowe, oraz nauczycieli, odczuwających braki w organizowaniu pracowni szkolnych do poszczególnych przedmiotów nauki. Wskazane wyjednanie przez kandydatów kursu od samorządu gminnego. względnie dozoru szkolnego subsydjów w wysokości Zł. 50 na zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe. Kwoty te potrzebne będą na pokrycie kosztów wyrabianych na kursie pomocy naukowych (surowiec, narzędzia).

Miejscowość. Termin. Insp. Szk. Siedziba kursu. Informacje organizacyjne.	Kurs Uwagi
Szczebrzeszyn I. Insp. Szk. w Zamościu, ul. Żeromskiego 2. Kurs wraz z całkowitem taniem utrzymaniem w państw. sem. naucz. St. kolej. Szczebrzeszyn, dojazd z dworca autobusem. Wycieczki terenoznawcze w okolice Szczebrzeszyna. Kurs mieszany.	**Geograficzny W. K. N.** Metodyka ćwiczeń geograficznych z uwzględnieniem dyskusyj nad podstawowemi zagadnieniami geografji ogólnej. Wybrane zagadnienia z geografji Polski. Najbliższa okolica jako temat ćwiczeń i dyskusyj na lekcji geografji w szkole. Elementy geografji matematycznej. Uwagi: Pożądane przywiezienie na kurs atlasu powszechnego Romera.

30.

RUCH SŁUŻBOWY.

Administracja szkolna I instancji.

mianowani z dniem 1 kwietnia 1932 r.:

NAZWISKO i IMIĘ	ze stanowiska	na stanowisko	Nr.
Szczepaniec Jan	prow. zast. insp. szkol. we Włodawie	prow. insp. szkolnym we Włodawie	BP. 3266/32

przeniesieni z dniem 1 kwietnia 1932 r.:

NAZWISKO i IMIĘ	ze stanowiska	na stanowisko	Nr.
Wojciechowski Stefan	prow. insp. szkol. w Janowie Podl.	prow. insp. szkol. w Krasnymstawie	BP. 3069/32
Lachcik Jan	prow. insp. szkol. w Krasnymtsawie	prow. zast. insp. szkol. w Lublinie	BP. 3070/32

Szkolnictwo powszechne.

przeniesieni na własną prośbę z dniem 1 kwietnia 1932 r:

NAZWISKO i IMIĘ	ze szkoły	do szkoły	Nr.
Rozen Abraham	w Ostrowie	w Rykach	BP. 2478/32
Brzozowski Stanisław	w Ulanie	w Hucie Dąbrowa	BP. 2346/32

przeniesieni w stan nieczynny:

NAZWISKO i IMIĘ	stanowisko	miejscowość	Nr.
Tomkiewiczówna Zofja	naucz. szkoły powsz.	Kossyń	BP. 2743/32

Sprostowanie.

W Dzienniku Urzęd. K. O. S. Nr. 3/39 na str. 61, w 8 wierszu od góry, zamiast „Jakubowski" — winno być „**Jakubowicz**".

Ustanowienie Komisji Kwalifikacyjnej.

Ministerstwo WR. i OP. pismem z dnia 14.IV-1932 r. Nr. BP. 2599/32 na podstawie ustępu drugiego, § 5 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 7 stycznia 1925 r. o komisjach kwalifikacyjnych (Dz. U. R. P. Nr. 6, poz. 50) ustanowiło na resztę okresu dwuletniego 1931/32 r. **członkami** Komisji Kwalifikacyjnej:

p. **Stanisława Lewickiego**, Kuratora Okręgu Szkolnego Lubelskiego,
p. **Dr. Jana Barchana**, Naczelnika Wydziału,
p. **Feliksa Wojciechowskiego**, Naczelnika Wydziału,
p. **Inż. Teodora Markiewicza**, Naczelnika Wydziału,
p. **Janinę Komornicką**, Okręgowego Wizytatora Szkół,

zastępcami członków tej Komisji:

p. **Stanisława Komara**, Okręgowego Wizytatora Szkół,
p. **Dr. Feliksa Araszkiewicza**, Okręgowego Wizytatora Szkół.

31.

KOMUNIKATY.

Szkolne Schronisko Wycieczkowe w Wilnie dla wycieczek młodzieży szkolnej i organizacyj społecznych czynne przez cały rok.

Schronisko wyposażone jest w 60 łóżek z materacami, poduszki, prześcieradła i koce.

Wygodne noclegi po minimalnych opłatach:

dorośli za dobę — 1 zł.
młodzież szkolna — 50 gr.

Lokal estetycznie urządzony w centrum miasta, przy przystanku autobusowym (Nr. 3). Od dworca 10 minut drogi piechotą. Na miejscu śniadania i kolacje, obiady w sąsiednim domu.

Zgłoszenia kierować: **Szkolne Schronisko Wycieczkowe Wilno, ul. Dominikańska Nr. 5 Gimnazjum im. Słowackiego (tel. Nr. 100).** Wycieczki, które chcą mieć zapewnione miejsca powinny na trzy tygodnie przed terminem przyjazdu nadesłać zgłoszenie wraz z opłatą. Zgłoszone wycieczki oczekuje na dworcu przewodnik.

Wycieczki zatrzymujące się w szkolnych schroniskach otrzymują na cały czas wycieczki przewodnjków.

Wyciąg z regulaminu Bibljoteki Uniwersyteckiej we Lwowie.

Członkowie gron nauczycielskich szkół średnich, zamiejscowych w stosunku do Bibljoteki Uniwersyteckiej we Lwowie, mogą korzystać z księgozbioru Bibljoteki *jedynie* za pośrednictwem Dyrekcyj danych Zakładów.

W tym celu skierowują Dyrekcje do Bibljoteki Uniwersyteckiej urzędową drogą prośbę o wypożyczenie książek.

Pisma te powinny:

1) wymieniać imię i nazwisko członka grona, dla którego Dyrekcja stara się o wypożyczenie książek,

2) podawać dzieła, o których wypożyczenie chodzi, z należytą ścisłością bibljograficzną na blankietach rewersowych, używanych w Bibljotece Uniwersyteckiej we Lwowie[1]), przyczem każdego dzieła (*nie* tomu) żądać należy na osobnym blankiecie. Rewersy te muszą być wystawione przez Dyrekcję Zakładu i opatrzone jej urzędową pieczęcią,

3) zawierać kategoryczne stwierdzenie, że Dyrekcja Zakładu przyjmuje urzędownie wobec Dyrekcji Bibljoteki wyłączną odpowiedzialność za książki wypożyczone na jej żądanie, gwarantując temsamem:

a) że zwrot książek nastąpi w terminie oznaczonym[2]) lub, że odroczenie tegoż (prolongata) zostanie należycie uzyskane[3]) wreszcie, że ewentualne wezwania Bibljoteki Uniwersyteckiej do zwrotu książek[4]) odniosą zawsze należyty skutek,

b) że stan zachowania dzieł nie ucierpi w trakcie korzystania z nich,

c) że w razie niezwracalności książek (ich zatracenia lub zniszczenia) ponoszący winę nauczyciel nauczyciel odkupi w terminie oznaczonym zaginione dzieło, w takim egzemplarzu na którego przyjęcie Dyrekcja Bibljoteki będzie się mogła zgodzić, lub uiści Bibljotece według jej żądania, ekwiwalent pieniężny,

d) że wszelkie regulaminowo przewidziane, administracyjne lub karne opłaty, związane z zamiejscowem wypożyczaniem książek, jak: taksa zasadnicza[5]), zwrot kosztów przesyłki i korespondencji według każdorazowego urzędowego rachunku Bibljoteki, należytości prolongacyjne lub wreszcie grzywny urgensowe i t. d. — wpłyną punktualnie do kasy Bibljoteki.

Zamówienia czyniące zadość powyższym postanowieniom realizuje Bibljoteka bez zastrzeżeń — chyba, że wielki obrót książkowy lub też specjalne przeznaczenie książek w Bibljotece, może chwilowo ograniczać pełnię dysponowania niemi, co Bibljoteka zawsze wyjaśnia.

---

[1]) Wysyła się je z Bibljoteki na zamówienie, policząjąc po 5 gr. za blankiet.

[2]) Normalnie przypada w zamiejscowem wypożyczaniu termin zwrotu książki w 2 miesiące od daty jej wysyłki z Bibljoteki.

[3]) O dalszą 2 miesięczną prolongatę wygasającego terminu zwrotu dzieła, należy zgłosić się przed jego upływem, przesyłając rewersy na nowy okres i opłatę prolongacyjną po 40 gr. od tomu.

[4]) Zaniedbanie terminowego zwrotu książki przypomina się urzędowemi wezwaniami (urguje), policząjąc zarazem grzywnę za przetrzymanie dzieła w kwocie 50 gr. za 1 tydzień od 1 tomu.

[5]) W kwocie 40 gr. od tomu na przeciąg 2 miesięcznego wypożyczenia.

II. CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

Od Redakcji.

Zeszyt niniejszy Dz. Urzęd. poświęcamy zagadnieniu nauki pod kierunkiem, zastrzegając się, iż nie jest to oficjalne propagowanie tej metody przez władze szkolne. Zgodnie z nowszemi postulatami psycho-pedologji i pedagogiki oraz dydaktyki traktujemy próby nauki pod kierunkiem, jako eksperyment, który nawet w wypadku udatnych wyników — winien być jednym z wielu zabiegów dydaktycznych, jednakowo uprawnionym w praktyce szkolnej z innemi metodami, zależnie od warunków lokalnych każdej szkoły. Chodzi we wszystkich okolicznościach o osiągnięcie najważniejszego celu: rozbudzenia i umiejętnego kierownictwa *aktywnością* dzieci i młodzieży, zaprawienia do *samodzielnego* myślenia i działania. Kombinowanie metod wydaje się redakcji najbardziej słuszne w dążeniu do osiągnięcia wymienionego celu.

Artykuły o nauce pod kierunkiem otrzymaliśmy następującą drogą: rozesłaliśmy do wszystkich inspektorów i dyrekcyj szkół średnich ogólnokształcących (państwowych i prywatnych), seminarjów nauczycielskich i zawodowych pismo z zapytaniem, czy odbywają się próby nauki pod kierunkiem, a jeżeli tak — to prosimy o nadsyłanie artykułów, omawiających warunki, właściwości i wyniki tych prób. Wysłaliśmy 80 pism, otrzymaliśmy odpowiedzi 50, w tem 19 pozytywnych; artykułów zgłoszono 12—drukujemy 9.

Dr. Fr. Gucwa.

Kilka uwag o stosowaniu „nauczania pod kierunkiem".

Po przeprowadzeniu ankiety wśród uczniów seminarjum na temat przeciążenia pracą domową, doszliśmy do przekonania, że poza innemi przyczynami niepowodzeń wśród uczniów, jak brak podręczników, odpowiedniego miejsca do pracy w domu, najważniejszą pozycję stanowi nieznajomość techniki uczenia się. Ślęczenie nad książką, czy zeszytem, w formie jak najbardziej nieekonomicznej bez jakiegokolwiek planu pracy, pozbawiało ucznia cennych wartości formalnego kształcenia się w pracy samodzielnej, zabierało wiele czasu, lub wreszcie zniechęcało zupełnie do pracy domowej. Interwencja, najczęściej niezbyt inteligentnego środowiska domowego, ograniczała się do ciągłego napędzania do książki, lub w najlepszym razie do zaangażowania korepetytora.

Ponieważ szkoła jest sędzią pracy domowej ucznia, przeto rodzice mają prawo domagać się od szkoły, aby nietylko zadawała, lecz także, by *kierowała* pracą domową ucznia.

W tej konieczności zaradzenia złu, wprowadziliśmy t. zw. nauczanie pod kierunkiem bez jakiegoś przygotowania teoretycznego, rozumiejąc jedno, że musimy młodzież nauczyć uczyć się. Oczywiście przedmioty, do nauczania których stosuje się metodę laboratoryjną, same przez się podlegają tego rodzaju nauczaniu. Chodziło o przedmioty humanistyczne, język obcy matematykę.

Zgóry zdaliśmy sobie sprawę z tego, że nauczanie pod kierunkiem należy stosować ostrożnie i nie nazbyt często, że pracę taką należy przygotować starannie, przygotować potrzebne środki i te przynajmniej pomoce naukowe, jakiemi uczeń normalnie rozporządza w domu. Organizacja takiej pracy wymaga przynajmniej 2 godzin tego samego przedmiotu w jednym dniu, zwłaszcza, gdy chodzi o przeprowadzenie kontroli wyników pracy. (Zresztą i inne względy wymagają również łączenia kilku lekcyj tego samego przedmiotu).

Przed rozpoczęciem pracy nauczyciel daje uczniom niezbędne wyjaśnienia, określając cel i metodę pracy, (np. jak uczyć się wiersza na pamięć, stosując metodę całostkową, lub co najwyżej mieszaną, jak postępować przy budowie planu, jak wyszukiwać zagadnienia do późniejszej dyskusji i t. d.).

Zależnie od sytuacji, a więc klasy, poziomu umysłowego uczniów i t. d. pracę taką pod kierunkiem wykonywują uczniowie indywidnalnie albo w grupach, przyczem grupy tworzą się samorzutnie, albo organizuje je nauczyciel. Lepsze jednak rezultaty daje praca w grupach, tworzących się samorzutnie. Zresztą możliwości i kombinacyj jest tu wiele. Albo wszystkim grupom daje się jedno zagadnienie, albo też każda grupa otrzymuje inny temat lub zagadnienie do opracowania. W czasie pracy uczniów nauczyciel udziela stosownych wyjaśnień, daje wskazówki uczniom, którzy się do niego zwracają. Uczniom musi się pozostawić dużo swobody, karność narzuca im wewnętrzna potrzeba pracy. Mogą wychodzić ze swoich miejsc, aby się porozumiewać z innymi, zaglądać do notatek, słowniczków, podręczników, korzystać z map lub jakichkolwiek pomocy naukowych. W klasie jest ruch, rozmowa toczy się półgłosem. Bardzo ważną rzeczą jest robienie notatek, na które nauczyciel baczną musi zwrócić uwagę. Na pierwszych tego typu lekcjach nauczyciel jest rozchwytywany, przy następnych lekcjach stopniowo coraz mniej. Widać, jak bardzo przydałby się w domu.

Po skończonej pracy, której czas trwania nauczyciel musi przewidzieć i oznaczyć, następuje odpytywanie lub dyskusja. Często jeden z uczniów, zgłaszający się dobrowolnie, lub wyznaczony przez nauczyciela, referuje zagadnienie, poczem może nastąpić korreferat, wreszcie dyskusja. Zgłaszających się do głosu jest zawsze nadmiar.

Przedmiotem np. jednej z takich lekcyj z języka polskiego na kursie IV, było wyszukanie zagadnień, ujmujących syntezę twórczości Mickiewicza. Uczniowie podali szereg zagadnień, z których wybrano następujące: 1) Pierwiastki romantyczne w twórczości Mickiewicza, 2) Idea ofiary, 3) Pierwiastek etyczno-religijny, 4) Pierwiastek patrjotyczno-narodowy, 5) Stosunek Mickiewicza do zagadnień społecznych, 6) Mickiewicz, jako poeta i człowiek czynu. Zagadnienia te rozebrały do opracowania poszczególne grupy, które z pośród swych członków wybrały referentów. Oczywiście na przedyskutowanie tych zagadnień trzeba było poświęcić kilka następnych lekcyj. Dyskusje były tak ożywione, że nie kończyły się nawet po wyjściu nauczyciela z klasy.

Podobnie postępuje się przy nauce historji, przedmiotów pedagogicznych. Matematyka jest przedmiotem, szczególnie nadającym się do nauczania pod kierunkiem. Przy nauce języka niemieckiego uczniowie pod kierunkiem nauczycielki uczą się przygotowywać preparację, lekturę pamięciową, opowiadanie i t. d. Przy nauce geografji lekcja pod kierunkiem najlepiej oczywiście wypadnie podczas wycieczki geograficznej. W szkole zaś punkt ciężkości spoczywa na omawianiu zagadnień, opracowywanych na podstawie map. Wiadomości, których nie można odczytać z map, podaje nauczycielka, ewentualnie uzupełnia się z podręcznika. Również, jak i przy tamtych przedmiotach, różniczkuje się zagadnienia pomiędzy poszczególnych uczniów albo poszczególne grupy. Notatki i rysunek są tu koniecznością nieodzowną.

Zbyt częste organizowanie lekcji pod kierunkiem groziłoby niewyczerpaniem programu szkolnego. Po kilkakrotnem jednak stosowaniu, rychło przekonywujemy się, że nauczanie pod kierunkiem jest doskonałym punktem wyjścia do stosowania systemu daltońskiego. Wartości są bardzo duże. Pomijając już formalną stronę kształcenia metodycznego, konstatujemy również, że wiadomości w ten sposób nabyte, są gruntowniejsze, ujęte szerzej i bardziej trwałe.

Obserwacje są bardzo ciekawe. Przy indywidualnem stosowaniu wyniki pracy są mniejsze, nieporównanie większe są wyniki pracy grupowej. W klasie, w grupach wyróżniają się wybitnie aktywni uczniowie od mniej aktywnych, ci znów od biernych. Aktywni i zdolni wiodą pryw, mniej zdolni korzystają z pomocy zdolniejszych. Są to jednak uczniowie, zresztą mniej liczni, którzy w normalnej pracy domowej korzystają również z pomocy kolegów.

W grupach uczniowie aktywniejsi pracują intensywnie. Oni to wyjaśniają rzeczy trudniejsze, pytają nauczyciela o szczegóły i wysnuwają wnioski. Następnie odpytują uczniów słabszych, ponownie wyjaśniają im pewne szczegóły a czynią to samorzutnie i wreszcie cała grupa utrwala w zeszytach nabyte wiadomości w postaci notatek. Ciekawą jest rzeczą, że prawie nigdy nie zbierają się do takiej pracy sami zdolniejsi uczniowie. Zauważyć się tu daje jakby naturalną tendencję do wyrównywania nierówności umysłowych. Gdy któryś z uczniów, przeszkadza grupie, co się zresztą zdarza bardzo rzadko, inni koledzy szybko wciągają go do pracy. Nauczanie pod kierunkiem daje bardzo duże korzyści uczniom słabszym, o czem zresztą świadczą wyniki klasyfikacji półrocznej (w bież. roku szk.). Korzystają również i uczniowie zdolniejsi, zyskując w znacznej mierze na pewności i samodzielności. Uczniowie uczą się robić notatki, krytycznie oceniać zjawiska i pracować na kilku podręcznikach. Przez wspólny wysiłek i pracę zawiązują się silniejsze węzły koleżeńskie i wyrabia się zmysł społeczny.

Ciekawe są również opinje samych uczniów. Takich, którzy niechętnie odnoszą się do tego typu pracy, jest zaledwie kilku. Są to jednostki, potrzebujące do pracy absolutnej ciszy, której w klasie utrzymać nie podobna. Stąd też wniosek, że wielka ilość uczniów w klasie stwarza zresztą dla wszystkich uczniów warunki mniej przychylne. Olbrzymia większość jednak z entuzjazmem powitała ten rodzaj pracy. Wszyscy stwierdzają zgodnie, że taka praca wyrabia w nich krytycyzm, że materjał naukowy lepiej „wbija się" im w pamięć, że pragnęliby mieć jak najwięcej takich lekcyj i t. d. Znalazł się i taki uczeń, który dziwi się, że znika sposobność do podpo-

wiadania. Wreszcie wszyscy nauczyciele zgodnie stwierdzają wielkie korzyści przez stosowanie tego typu pracy.

Jeszcze jeden walor nosi w sobie ta praca. W czasach dzisiejszych, gdy młodzież z trudem zdobywa podręczniki albo często wcale ich kupić nie może, szkoła przychodzi z pomocą tej młodzieży i ułatwia jej pracę, nauczyciela zaś zmusza do troskliwego gromadzenia pomocy naukowych, organizowania bibljoteczki klasowej, wreszcie może stać się natchnieniem do ciekawych odkryć w dziedzinie metodyki nauczania.

Szwarczyk Bronisław.

Z prób metody pracy pod kierunkiem.

Czasów Rzymu sięgające hasło: „Non scholae sed vitae discimus" powtarzane tak często w różnych czasach i okolicznościach, jako powiedzenie raczej czysto retoryczne, dziś dopiero przy zmienionych gruntownie powojennych warunkach bytu, zaczyna być rozumiane w swej istotnej treści. Dziś bowiem życie narzuciło szkole większą niż kiedykolwiek odpowiedzialność za przygotowanie młodzieży do umiejętnego pokonywania trudności; dziś przedewszystkiem szkoła, a nie dom musi tak kształtować młode jednostki na kółka i tryby, by umieszczone na właściwem miejscu były zdolne popędzać skomplikowany mechanizm współczesnego życia.

Nic dziwnego zatem, że jesteśmy świadkami ciągle pojawiających się idej wychowawczych, systemów i metod nauczania, które reformują, przewracają na nice, a częstokroć burzą zupełnie dawne poglądy na powyższe sprawy.

W tym nawale nowych haseł jednostki żywe i intellektualnie rzutkie starają się zorjentować, zanalizować nowe myśli i jako eksperyment w praktykę je wprowadzić.

Jest jednak wielu sceptyków (może mających rację, iż są ostrożni w związku z przerzucaniem myśli żywcem do niedość podatnych warunków szkolnych), którzy powinni jednak zdać sobie sprawę, iż dawne systemy nauczania i wychowania są dziś wobec głębszej znajomości psychiki dziecka anachronizmem, martwą ramą, przez którą zainteresowania i jaźń dziecka przeskakują w szeroki i ciekawy świat zjawisk życia codziennego.

Czyż bowiem może wystarczyć dziś ta metoda nauczania, która

1) w masowem nauczaniu nie uwzględnia faktycznie osobowości i uzdolnień indywidualnych ucznia (mimo dużych pozorów)

z powodu stosowania której

2) uczeń nie ma sposobności do samodzielnego wysiłku (z małemi wyjątkami), bo ciągle jest tylko nauczany,

3) zadużo jest na lekcji podawania wiadomości, a zamało wyrabiania umiejętności do stosowania ich w praktyce,

4) w klasie pracuje przedewszystkiem nauczyciel, uczeń zaś zachowuje się raczej odbiorczo, a często tylko biernie pozuje,

5) obciążony też jest pracą domową przy

6) nieumiejętności uczenia się i w warunkach często bardzo nieodpowiednich,

7) opanowuje też w dużej mierze raczej słowa niż pojęcia,

8) nauczyciel zaś nie ma sposobności do głębszego poznania ucznia przy jego samodzielnej pracy i wśród niej, ocenia więc jego postępy na podstawie sporadycznych egzaminów, stosowanych pod różną postacią; z powodu wreszcie stosowania której,

9) umysł młodzieży musi co godzinę nastawiać się na inną kategorję zajęć, co sprowadza zbyt szybkie jego zmęczenie i t. d.

Można byłoby mnożyć ten szereg braków w dotychczasowych metodach nauczania. Przytoczyłem kilka z pośród nich po to jedynie, by umotywować potrzebę podejmowania prób celem ich usunięcia.

Próby nowych systemów, czy metod nauczania czynione tu i ówdzie z mniejszem lub większem powodzeniem wykazują wspólną, zarówno inicjatorów jak i wykonawców, dążność do wyzwolenia i ukształtowania w młodym człowieku wszystkich jego sił duchowych i fizycznych w takim stopniu i kierunku, by wniósł on do zbiorowości, w której mu żyć przypadnie, maksimum rozumienia i odczuwania życia współczesnego w najrozmaitszych jego przejawach, pozytywny krytycyzm i zdolność, zapał a zarazem wolę do czynu.

Aby taką jednostkę oddać samodzielnemu życiu, musi ją szkoła dopuścić do głosu, pozwolić jej działać, rozwijać się, wzbogacać moralnie i intellektualnie, z jednostki częstokroć biernej uczynić pełną ruchu i inicjatywy. Dopomóc w tem może od kilkunastu lat stosowana w Ameryce, a dziś już i u nas zyskująca prawo obywatelstwa, forma uczenia się pod kierunkiem, którą można wprowadzać niemal od najniższych klas, bo już od drugiego oddziału szkoły powszechnej.

Co daje uczniom ta forma lekcyj, jak zdąża do ich rozwoju i kształtowania wykażą przytoczone niżej próby, przeprowadzone częściowo lub całkowicie pod hasłem uczenia się młodzieży w szkole.

I.

Lekcja rachunków (1 godz.) w oddziale 2-gim Szkoły Cwicz.

Temat: Odejmowanie liczb dwucyfrowych z przekroczeniem dziesiątki.

Cel: Zaznajomienie dzieci z metodą pracy przy odejmowaniu liczb dwucyfrowych z przekroczeniem dziesiątki.

Pomoce naukowe: liczydełka.

Plan lekcji: 1) Sprawdzenie zadania domowego. (Przykłady na dodawanie z przekroczeniem dziesiątki).

2) Przypomnienie metody pracy przy dodawaniu z przekroczeniem dziesiątki.

3) Wysunięcie zadania praktycznego na odejmowanie z przekroczeniem dziesiątki.

4) Próba samodzielnego rozwiązania zadania przy pomocy liczydełek.

5) Omówienie sposobów, stosowanych przez dzieci przy liczeniu.

6) Wybór właściwej metody.

7) Rozwiązywanie następnych przykładów metodą wybraną.

8) Skojarzenie działania ze sposobem zapisywania.

9) Omówienie wykonanej pracy.

10) Przygotowanie zadania domowego.

Punkty 4-ty, 7 i 8-my wykonywały dzieci w zajęciu cichem. Naogół stosowały zasadniczo metodę właściwą, ponieważ opierały się na znajomości metody pracy przy dodawaniu z przekroczeniem dziesiątki. Punkt 8-my sprawił większe trudności, ponieważ niektóre dzieci zapisywały tylko działanie i wynik, a tu chodziło o zaznaczenie również i metody pracy. W pracy pomogły dobrze dobrane liczydełka.

Przy przygotowaniu zadania domowego, położyła nauczycielka duży nacisk na pomoce naukowe, których dzieci mogą używać w domu.

II.

Lekcja rachunków w oddziale 3-cim Szk. Ćwicz. (1 godz.).

Temat: Podział liczb trzycyfrowych na 4-ry części.

Cel lekcji: Zaznajomienie dzieci z techniką pracy.

Plan lekcji: 1) Przypomnienie metody pracy przy podziale liczb trzycyfrowych na 2 i 3 części.

2) Wygłoszenie tekstu zadania praktycznego, w którym znalazły się liczby trzycyfrowe (848, 416, 640) i zaznaczenie go na tablicy.

3) Próby samodzielnego rozwiązywania zadania (pisemnie).

4) Omówienie wyników i metody pracy.

5) Podanie nowego zadania praktycznego z uwzględnieniem liczb trudniejszych do podziału (516 i 732) i zaznaczenie go na tablicy.

6) Rozwiązywanie zadania (pisemnie).

7) Omówienie wyniku, sposobu rozkładania liczb, trudności z tem związanych i ustalenie metody postępowania.

8) Przygotowanie zadania domowego.

Punkty 3 i 6 wykonywały dzieci samodzielnie w zajęciu cichem, podczas którego nauczycielka kontrolowała pracę każdej uczenicy, podchodząc do niej i w razie potrzeby udzielając jej swojej pomocy w postaci rad i wskazówek.

Rozłożenie liczb w kajetach dzieci przedstawiało się następująco:

$$\frac{848}{4} = \frac{800}{4} + \frac{40}{4} + \frac{8}{4} = 200 + 10 + 2 = 212$$

$$\frac{732}{4} = \frac{400}{4} + \frac{320}{4} + \frac{12}{4} = 100 + 80 + 3 = 183 \quad \text{i t. d.}$$

Dziewczynkom, które szybciej uporały się z pracą, poddawała nauczycielka dodatkowe przykłady do rozwiązania.

Przygotowanie zadania domowego polegało na odczytaniu przez dzieci z podręcznika odpowiednich liczb trzycyfrowych i rozkładaniu ich ustnem do podziału na cztery części.

Pisemne wykonanie tych działań miało nastąpić w domu.

Lekcja j. polskiego (1 godz.) w oddziale 2-gim Szk. Ćwicz.

Temat: Opracowanie czytanki p. t. „Szewczyk”.
Cel: Bogacenie zasobu wyobrażeń i języka dzieci.
Pomoce naukowe: raszpla, kopyto, rysunki narzędzi szewckich w książce i na tablicy.
Plan: 1) Krótkie nawiązanie do poprzedniej pogadanki o rzemieślnikach.
2) Omawianie i rysowanie niektórych narzędzi szewckich (szydło, pocięgiel).
3) Odczytanie całości i wybór fragmentów, które najwięcej podobały się dzieciom.
4) Ciche czytanie i podkreślanie ustępów, które najwięcej mówią o szewczyku.
5) Wybór i wypisanie nowych wyrazów z czytanki.
6) Omówienie znaczenia tych wyrazów.
7) Przygotowanie pracy domowej (wybór i wypisanie wyrazów, w których występuje spółgłoska *sz*, *cz*.).
Punkty 4-ty i 5-ty były opracowane w zajęciu cichem i zajęły więcej niż połowę lekcji.
Temat zadania domowego łączył się ściśle z lekcjami ortografji.

Lekcja j. polskiego (2 godz.) w oddz. 2-gim.

Temat: Tworzenie i pisanie opowiadania na podstawie obrazka p. t „Zabawa”.
Cel: Przyzwyczajanie dzieci do treściwego i poprawnego ujmowania swoich spostrzeżeń w mowie i piśmie.
Pomoce naukowe: obrazek.

Plan: Zajęcia ciche.
1) Wycinanie obrazka przedstawiającego zabawę i naklejanie go w zeszytach.
2) Indywidualna obserwacja naklejonych obrazków.
3) Tworzenie opowiadania na podstawie poczynionych spostrzeżeń.

Praca głośna wspólna.
4) Opowiadanie dzieci.
5) Porównanie opowiadań.
6) Wybór najtreściwszego opowiadania.
7) Zapisanie opowiadania na tablicy.
8) Odczytanie tekstu z tablicy.
9) Omówienie i porównanie treści opowiadania z treścią obrazka.

Zajęcia ciche.
10) Pisanie z pamięci opowiadania pod naklejonym obrazkiem.
11) Obmyślanie i napisanie tytułu obrazka i opowiadania.
12) Porównawcze omówienie wykonanych prac.

Obrazek wycięły dzieci z dodatku do podręcznika „Patrzę i opisuję”. Przy opowiadaniach (pkt. 4-ty) skontrolowała nauczycielka pierwszą część

pracy cichej (praca ta nie była piśmienna), która zajęła większą część godziny. Opowiadania były bardzo różnorodne.

Następne punkty lekcji przygotowały dzieci do dalszej pracy indywidualnej i zapobiegały błędom ortograficznym. Rezultat był zupełnie zadowalający. Zapisane opowiadania były treściwe i poprawne, różniły się mniej lub więcej rozwiniętemi zdaniami i naogół dzieci indywidualnie wyraziły swój stosunek uczuciowy do zabawy, przedstawionej na obrazku. Tytuły opowiadania były także różne.

Uwagi ogólne nauczycielki o tej formie nauczania: „W pracy swej stosuję tylko pewne elementy systemu nauczania pod kierunkiem, z tego powodu, że klasa służy praktyce uczenic seminarjum. Dzieci na tym poziomie nauczania nie mogą pisać bez wzorów, gdyż uczyłyby się pisać nieortograficznie, a przytem dzieciom w tym wieku trudno skupić się i dłużej wytrwać przy pracy myślowej. Zajęcia ciche przerywam często już po rozwiązaniu jednego zagadnienia, które zaraz omawiamy i ustalamy najwłaściwszą metodę pracy. Później wysuwamy nowe zagadnienia, które dzieci opracowują indywidualnie w zajęciach cichych".

Lekcja j. polskiego (2 godz.) kurs I.

Temat: Stosunek krajobrazu do uczuć i postępków postaci (na podstawie wyjątku z „Syzyfowych Prac" St. Żeromskiego — „Wspomnienie matki").

Plan lekcji: 1) Wstępna rozmówka o Stefanie Żeromskim i jego ukochaniu Gór Świętokrzyskich.

2) Odczytanie głośne tekstu „Wspomnienie matki".

3) Krótkie wyjaśnienia rzeczowe.

4) Wydobycie przez uczenice przy pomocy nauczycielki zagadnień stanowiących istotę utworu.

5) Praca piśmienna (cicha).

6) Odczytanie kilku prac i dyskusja.

W samodzielnej pracy wypisywały uczenice w ogólnem streszczeniu związek zachodzący między przyrodą a uczuciami i postępkami ludzi występujących w utworze w ten sposób, że na połowie kartki zeszytu streszczały opisy przyrody, a na drugiej połowie (z prawej strony) uczucia i postępki ludzi będące wynikiem wpływu zmieniającego się krajobrazu.

Ogólne uwagi nauczycielki: „W klasach 5 i 6-tej Szkoły Ćwiczeń stosuję od czasu do czasu przy nauce gramatyki pracę cichą jako ćwiczenie piśmienne, stanowiące podstawę do poznania nowego zjawiska językowego. Wybieram tematy łatwe, przedstawiające pewne analogje do opracowywanych poprzednio wspólnie.

Uczenice pracują indywidualnie. Porozumiewają się szeptem z nauczycielką, niekiedy także z najbliższemi sąsiadkami z zastrzeżeniem, aby nie było to połączone ze stratą czasu. Naogół mogę stwierdzić, że cicha praca w czasie lekcji uczy pracować spokojnie i w należytem skupieniu, pomaga przytem do odpowiedniego wykonania pracy w domu.

Stosowanie powyższej metody pracy w większej rozciągłości wymagałoby nieodzownie stworzenie warunków zewnętrznych (odpowiedniego umeblowania klasy, większej ilości pomocy naukowych oraz większej ilości rozporządzalnego czasu)".

Lekcja biologji (2 godz.) na kursie I Sem.

Temat: Tkanki wzmacniające u roślin — zwarcica i twardzica.

Cel: Poznanie budowy tkanki wzmacniającej w ogonku liścia begonji (lipy) pod naskórkiem i jej znaczenie.

Pomoce naukowo: mikroskopy, skalpele, szkiełka, ogonki liścia begonji i gałązki lipy.

Plan: 1) Wyjaśnienie, jakie preparaty należy przygotować i gdzie należy szukać odnośnych tkanek.

2) Przygotowanie preparatów.

3) Opracowanie najlepszych preparatów.

4) Indywidualne omówienie z nauczycielką wyników pracy.

Punkty 2 i 3-ci opracowały uczenice w zajęciu cichem. W punkcie 2-gim chodziło o przygotowanie dość cienkiego i niezgniecionego skrawka, by móc na nim zaobserwować dobrze budowę tkanki, a następnie o samodzielne wysunięcie zagadnień i wyszukanie na nie odpowowiedzi (pkt. 3). Uczenice wysunęły przeważnie takie pytania:

1) Jak jest zbudowana tkanka obserwowana?

2) Jakie znaczenie może mieć dla rośliny taka tkanka?

3) Jak ją można nazwać?

W miarę wykończania prac uczenice podchodziły do nauczycielki i w indywidualnej rozmowie dzieliły się z nią wynikami. W razie zauważonych braków zmuszone były je uzupełnić.

Uwagi nauczycielki: „Przy odpowiedzi na pierwsze pytanie, prawie wszystkie uczenice użyły rysunku dla wykazania cech charakterystycznych tkanki. Omówienie indywidualne dało mi wiele sposobności do badania logiki i ścisłości myślenia uczenic, a także umiejętności ekonomicznej pracy. Niektóre z uczenic próbowały nazwać tkankę już przed całkowitem jej opracowaniem; inne, odpowiadając na pierwsze pytanie, prócz objaśnionego rysunku, umieściły omówienie słowne budowy tkanki — już zbędne. Omówienie indywidualne pracy dało mi możność poprawienia błędów z uwzględnieniem sposobu myślenia każdej z uczenic. Zainteresowanie uczenic było duże. Trudnością w pracy indywidualnej była stosunkowo mała ilość mikroskopów. To też nie wszystkie uczenice ukończyły całkowicie opracowanie drugiego preparatu”.

Lekcja geografji (2 godz.) na kursie III-im Sem.

Temat: Ukształtowanie powierzchni wyżyny Lubelskiej.

Cel: Dalsza wprawa w umiejętnem czytaniu mapy oraz wnioskowanie o genezie formy powierzchni.

Pomoce naukowe: 1) Mapa fizyczna Wojew. Lubelskiego.

2) Mapki szczegółowe z terenu wyżyny Lubelskiej (skala 1 : 100.000), (każda uczenica otrzymała inny arkusz).

3) Mapki geologiczne (kilka sztuk na całą klasę).

4) Mapa gleb wojew. Lubelskiego.

5) Okazy skał, występujących na omawianym terenie.

Plan: 1) Podanie tematu.

2) Nawiązanie do poprzednich lekcyj tego rodzaju przy przerabianiu Europy. (Chodziło tu nauczycielce o to, aby uczenice same doszły do

wniosku, dlaczego przy opracowaniu Polski, a przedewszystkiem najbliższej okolicy nie wystarczają już tylko mapy ogólne).

3) Omówienie metody i techniki pracy przy współudziale uczenic.

4) Rozdanie mapek szczegółowych oraz wskazanie innych pomocy naukowych, pozostających do dyspozycji całej klasy.

5) Cicha praca pod kierunkiem.

6) Dyskusja nad opracowaniami.

W punkcie 3-im wysuwały uczenice różne projekty metody pracy. Większość z nich uważała, że należy przedewszystkiem odczytać formy terenu z mapek szczegółowych, a dopiero później na podstawie innych, specjalnych map znaleźć uzasadnienie dla zaobserwowanych form. Ten też sposób, jako najracjonalniejszy, został wybrany i zastosowany w praktyce. Spostrzeżenia i wnioski notowały uczenice krótko w punktach, na podstawie których składały sprawozdania ustne z osiągniętych wyników pracy. Sprawozdania te wypowiadały wobec całej klasy tylko te uczenice, które opracowywały najcharakterystyczniejsze okolice Lubelszczyzny. Inne prace przeglądnęła nauczycielka w domu. Po sprawozdaniach odbyła się dyskusja.

Przeglądając zarysy wyżej podanych lekcyj, nie widzi się w pierwszej chwili uderzającej różnicy między lekcjami dotychczasowemi a tu przedstawionemi. Gdy jednak przeniesiemy się wyobraźnią na teren klasy, w której taka lekcja się odbywa, zauważymy duże i istotne różnice. Znika tam jakoby z naczelnego miejsca nauczyciel, natomiast klasą owłada atmosfera intensywnej, podniecającj i radosnej pracy umysłowej. Dzieci nie patrzą w nauciela (często nie widziały go i przedtem), ale pracują same i wszystkie, same też i wszystkie oddzielnie dochodzą do tego, co kiedyindziej było tematem rozmowy nauczyciela z jednem ewentualnie kilgorgiem dzieci, podczas gdy inne mogły pozostawać w bierności. Koniec pracy cichej — to wielki moment entuzjazmu i zaciakawienia, to moment samokontroli, poczucia sił i zwycięstwa. Porażek niema, bo czujny nauczyciel zszedł z katedry między uczniów i spełnia nieprzerwanie rolę opiekuna, przyjaciela, doradcy względnie nawet współpracownika z potrzebującemi jego pomocy. Ujęcie ostatecznych rezultatów pracy odbywa się taksamo jak w lekcjach dotychczasowych, jest ono jednak wynikiem samodzielnych wysiłków młodzieży, nie podane „ex cathedra" przez nauczyciela i w tem należy doszukiwać się zasadniczej różnicy między nabywaniem wiedzy przez młodzież sposobem dotychczasowym, a tutaj podanym.

W związku z tą formą lekcyj nasuwa się cały szereg pytań i zagadnień natury dydaktyczno-pedagogicznej. Jak każda sprawa, tak i ta ma swoje strony dodatnie i ujemne

Do zalet nowego (u nas) sposobu prowadzenia lekcyj zaliczyć bezsprzecznie należy zaznajomienie ucznia z metodą i techniką uczenia się, co odbywa się nietylko na podstawie słownych informacyj, ale równocześnie i praktycznych ćwiczeń. Nauczyciel bowiem czuwa ciągle nad jego pracą i doprowadza go wkońcu do stosowania właściwej metody. Uczeń wreszcie sam ma możność w każdej chwili poprosić o pomoc, jeżeli nie może samodzielnie uporać się z trudnościami.

Ten stosunek współpracy nauczyciela z uczniem, ta chętna zawsze z jego strony pomoc sprowadzi wcześniej czy później obustronne zaufanie i sympatję, co ze względów wychowawczych ma doniosłe znaczenie.

Gdy mowa o przyzwyczajaniu ucznia do stosowania w pracy właściwej metody, rozwiązuje się jednocześnie inne, ważne zagadnienie ekonomji czasu zużywanego na naukę, a także problem przeciążenia pracą domową. Kto posiadł w dostatecznym stopniu uwiejętność wykonywania jakiejś czynności, wykona daną pracę szybciej i sprawniej, niż człowiek, który tej umiejętności nie nabył. W konsekwencji zniknąć powinno ślęczenie i marudzenie nad książką, a znaleźć się zapał do nauki i zamiłowanie do wiedzy, czego brak tak przykro dziś odczuwamy u młodzieży.

Dążąc do celu najkrótszą i najekonomiczniejszą co do czasu drogą, wyzwala uczeń swoje siły umysłowe, samodzielnie toruje sobie drogę do tajników wiedzy dotychczas mu nieznanej, odczuwa radość odkrywcy i impuls do dalszych nawet dużych wysiłków. To rozwijanie się samodzielności, a równocześnie możność wyładowania energji potencjalnej, tkwiącej w każdej jednostce ludzkiej, w młodym zaś człowieku w szczególności, zaliczyć należy na duży „plus" zreformowanej lekcji szkolnej.

Wśród cichej pracy uczniów ma nauczyciel dużą sposobność poznawania ich indywidualnych uzdolnień i zamiłowań, może więc zdolniejszym przydzielać pracę obszerniejszą lub trudniejszą i w ten sposób zbliżać się będzie częściowo przynajmniej do rozwiązania zagadnienia indywidualizacji w masowem nauczaniu.

Idąc tak ręka w rękę z uczniem przy pracy będzie umiał tę pracę i postępy jego ocenić bez uciekania się do specjalnych egzaminów — tej zmory szkoły dzisiejszej, — gdyż obserwacja jego może być dłuższą, wnikliwszą i na obszerniejszym materjale opartą niż to miało miejsce przy stosowaniu metody pytań na lekcjach, krótkich na nie odpowiedziach lub wypracowań pisemnych (klasówkach).

Wspólna praca uczniów i dostępność nauczyciela będą niewątpliwie podciąganiem słabszych do ogólnego poziomu i przyczynią się do większego i głębszego współżycia gromadki klasowej, nadając jej pewien wspólny wyraz grupki społecznej o tych samych dążnościach i przeżyciach.

Do zalet pracy pod kierunkiem zaliczyć wreszcie należy i tę okoliczność, że niezwykle łatwo, a nawet pożądanem jest łączyć ją z dotychczas panującym systemem lekcyjnym. W lekcjach, podanych wyżej, spotykamy się przeważnie z kombinowaniem lekcji normalnej z cichem zajęciem uczniów.

Zbytecznem będzie chyba po tem, co do tej chwili powiedziałem nadmieniać, że ciche zajęcie uczniów nie zwalnia bynajmniej nauczyciela od pracy w klasie, owszem praca jego aczkolwiek bardzo dyskretna będzie mimo to nie mniej, a może więcej intensywną od pracy na lekcji najbardziej nawet po wirtuozowsku przeprowadzonej.

Reasumując, dojdziemy do wniosku, że

1) dając uczniom metodę i technikę uczenia się,
2) odciążając ich w następstwie tego umyłowo,
3) udzielając im wskazówek co do czasu pracy (higjena pracy umysłowej),
4) rozwijając samodzielność i zamiłowanie do pracy,
5) uwzględniając indywidualność uczniów i
6) wyzwalając wrodzoną aktywność oraz zamiłowania specjalne,
7) dążąc do nawiązania ścisłego kontaktu nauczyciela z uczniami i
8) uspołeczniając klasę, zdążamy do realizacji założenia: wyzwolić w uczniu wszystkie jego siły duchowe i fizyczne, by wniósł on w zbioro-

wość, w której żyć mu wypadnie, maximum rozumienia i odczuwania życia społecznego w najrozmaitszych jego przejawach, pozytywny krytycyzm zdolność, zapał i wolę do czynu.

Które przedmioty można prowadzić metodą „pracy pod kierunkiem"? Oprócz przyrody, rysunków i robót, które już są prowadzone metodą laboratoryjną, można rozszerzyć pracę cichą na wszystkie przedmioty z wyjątkiem tylko ćwiczeń cielesnych i częściowo także muzyki oraz śpiewu. Mniej też doradzaną rzeczą byłoby wprowadzanie zajęć cichych do nauki języków obcych, które uczniowie opanowują przedewszystkiem przez konserwację. Jakość i dobór nie nastręcza tematów chyba trudności nauczycielowi, gdy popatrzy na nie pod kątem dotychczasowej pracy domowej ucznia i wiedzy podawanej mu podczas normalnych lekcyj. Wydaje mi się, że zarówno to, co dotychczas podaje się na lekcjach, jak i zadawane prace domowe nadawać się mogą do zajęć cichych w klasie.

Do samodzielnych opracowań nie powinno się jednak dawać takich zagadnień, których samodzielnie zgłębienie przerastałoby siły umysłowe uczniów lub pochłaniałoby za wiele czasu na ich rozwiązanie. Zaoszczędzi się w ten sposób dużo godzin, a także uchroni młodzież przed zniechęceniem, które wywołuje w człowieku niemal zawsze trud, podejmowany nie na jego miarę i siły.

Jak powinien przedstawiać się podział godzin lekcyjnych przy stosowaniu metody pracy pod kierunkiem?

W wyżej przedstawionych zarysach lekcyj spotykamy się z jedno — i dwugodzinnemi lekcjami. Aby uchronić młodzież przed koniecznością zbyt częstych zmian w nastawieniach psychicznych na coraz to nową kategorję wiedzy w ciągu tego samego dnia, ułożyliśmy plan zajęć w ten sposób, że łączymy przeważnie razem po dwie lekcje z każdego przedmiotu, a nadto przedmioty pokrewne umieszczamy obok siebie. Taki rozkład zajęć wychodzi na korzyść ucznia, zmniejsza mu bowiem ilość przedmiotów, z któch ma się przygotować na dzień następny. Zyskuje też na tem i samo pogłębienie przedmiotu, gdyż uczeń ma możność poświęcenia mu więcej czasu.

Przy stosowaniu pracy cichej dobrze jest kumulować lekcje, gdyż zajęcia uczniów wymagają niejednokrotnie zwłaszcza w klasach wyższych dłuższego czasu na wykonanie.

Czas trwania pracy cichej nie da się z góry bliżej określić. Zależy to bowiem od klasy, przedmiotu i nauczyciela. W niższych oddziałach szkoły powszechnej wystarczy czasem kilka lub kilkanaście minut na ciche zajęcia, w wyższych natomiast, a zwłaszcza w szkołach średnich, często okres dwugodzinny okaże się za krótki na wykonanie zamierzonej pracy.

Niestety, i ta forma uczenia się nie spełnia wszystkich nowoczesnych postulatów psychologji, nie liczy się bowiem z zainteresowaniami ucznia w momencie, gdy każe mu podejmować daną pracę, chociaż jego nastawienie psychiczne może być wtedy innego rodzaju (uwzględnia ten moment system Daltoński).

Uposażenie materjalne szkoły także niezawsze sprzyja częstszemu jej stosowaniu ze względu na brak dostatecznej ilości pomocy naukowych. W takim wypadku wskazane jest, aby uczenie się indywidualne przekształcać na pracę w grupach po dwu, trzech, czterech a nawet i pięciu uczniów razem. Pracę w grupach należy postawić niewątpliwie wyżej od nauczania

masowego. Daje ona duże korzyści zwłaszcza słabiej uzdolnionym (zwykle kosztem silniejszych), przedstawia też wielkie wartości wychowawcze. Nie zastąpi jednak indywidualnej pracy wszystkich uczniów, jeśli chodzi o ich pełny rozwój.

Przeszkody natury materjalnej wystąpią silniej w klasach wyższych, w niższych natomiast, gdzie często podręcznik jest wystarczającą pomocą naukową, można z powodzeniem stosować w każdej szkole metodę pracy cichej pod kierunkiem.

W szkołach zagranicznych, a i u nas w niektórych zakładach znikły klasy, a ich miejsce zajęły pracownie odpowienio do przedmiotów uposażone. Oczywista, w pracowni, przy stolikach z łatwym dostępem do pomocy naukowych, korzystniej i przyjemniej się pracuje. Można jednak przy dobrej woli nauczyciela i dostatecznie rozwiniętej u niego pomysłowości organizacyjnej także i w warunkach naszych stworzyć możliwości do samodzielnej pracy uczniów.

Czy można, stosując często uczenie się pod kierunkiem, wyczerpać program naukowy?

Krótkie nasze doświadczenie nie pozwala nam jeszcze wypowiedzieć się kategorycznie w tej sprawie. Wyłoniłoby się zresztą przy tej sposobności nowe zagadnienie, jak należy rozumieć wyczerpanie programu, czy przerobienie go w zakresie podanym przez M. W. R. i O. P., czy też program ten uważać za ramy, które treścią odpowiednio do poziomu i zadań danej kategorji szkoły wypełni nauczyciel.

Wskazaniem kilku braków metody uczenia się pod kierunkiem kończę sprawozdanie z prób czynionych w naszej szkole. Zauważę jednak jeszcze, że przy porównywaniu wad i zalet tej metody szala przechyla się niewspółmiernie na jej korzyść i dlatego warto pokusić się o dalsze próby.

W. Falandysz.

Spostrzeżenia nad nauczaniem pod kierunkiem w szkole powszechnej.

Ustępując naporowi dzisiejszych prądów pedagogicznych, domagających się słusznie poddania rewizji dotychczasowego tradycyjnego nauczania, postanowiłem wypróbować jeden z systemów u nas teoretycznie uznawanych i zalecanych jako środek dla osiągnięcia rozległych celów i zadań stawianych szkole dzisiejszej. Jeżeli bowiem w dawnych czasach stawiano szkole za cel przekazywanie wiadomości swej epoki, to z pewnością każdy z nas przyzna, że łatwiej to było osiągnąć przy mniejszem przygotowaniu zawodowem ówczesnego nauczyciela, niż to moglibyśmy osiągnąć w odniesieniu do stanu wiedzy obecnej epoki. Czy wobec tego jesteśmy bezradni i nie jesteśmy w możności przygotować wychowanków naszych szkół do potrzeb życia dzisiejszego? — Kwestję tę, tak aktualną u nas w ostatnich czasach, rozwiązało nauczycielstwo Ameryki Północnej w latach kiedy postęp Ameryki spowodował bankructwo t. zw. szkoły tradycyjnej, gdyż ta nie mogła się wywiązać ze swego zadania, w przysto-

sowaniu się do wymagań współczesnego życia. Stwarzano nowe systemy nauczania, które miały wyrabiać w wychowankach samodzielność przez wciąganie ich do współpracy w szkole, a przez współudział uczniów w klasie miały rozwijać w uczniach zdolności dalszej pracy nad sobą. Jednym z systemów wypróbowanych na terenie amerykańskim jest system nauczania pod kierunkiem.

Zapoznawszy się zeszłego roku teoretycznie ze współczesnemi systemami nauczania, postanowiłem w bieżącym roku szkolnym wypróbować praktycznie uczenie się pod kierunkiem, bowiem system wspomniany nie jest kompletnem przeistoczeniem dotychczasowego nauczania, a jest, według mnie, potrzebnem jej dopełnieniem, dającem się stosować na każdym stopniu nauczania dzisiejszej szkoły i nie wymaga zmiany jej organizacji pracy, ani specjalnego kosztownego jej wyposażenia. Wymaga natomiast od nauczyciela dokładnej znajomości i opanowania materjału naukowego oraz rozległej znajomości literatury podręcznikowej, odnoszącej się do danego materjału naukowego. Nie znaczy to jednak, by nauczanie pod kiernnkiem mogli stosować nauczyciele wyłącznie specjaliści, gdyż i w szkołach niżej zorganizowanych nauczanie pod kierunkiem ma widoki powodzenia, a nawet częściowo rozwiązuje kwestję prowadzenia oddziałów łączonych.

Dzięki temu, że już kilka lat prowadziłem w dwuklasowej szkole powsz. łączone oddziały IV-ty z V-tym, a więc znam praktycznie materjał naukowy i podręczniki tych oddziałów, stosuję nauczanie pod kierunkiem w zakresie przyrody, rachunków i geografji, gdyż w b. r. szk. uczę tych przedmiotów w oddziałach, o których mowa. Nauczanie pod kierunkiem w mojej praktyce polega na tem, że nie podaję tych wiadomości, które można im podsunąć, wskazać w książkach używanych przez dzieci lub w książkach ich kolegów młodszych. A więc każda lekcja zasadniczo nie różni się niczem od lekcyj zwykłych. Jest cel — wstęp — konieczne zainteresowanie — sformułowanie zagadnienia — słowem nauczyciel w tych lekcjach jest czynnym i celowo czynnym do połowy, a sama lekcja nie kończy się podaniem materjału i sprawdzeniem, lecz uczeniem się uczniów opartem na wysiłku zdobywczym ucznia i zebraniem materjału. Naturalnie, niewszystkich lekcyj w zakresie wspomnianych przedmiotów nauczam pod kierunkiem, a to najczęściej z braku podręczników rzeczowo traktujących poszczególne tematy np. z przyrody bądź też z braku czasu na przerobienie potrzebnych ćwiczeń z przyrody czy rachunków przed oddaniem uczniom zagadnienia do samodzielnego opracowania. Radzę sobie w ten sposób, że na początku miesiąca przy rozkładaniu materjału naukowego przeznaczam niektóre lekcje do nauczania pod kierunkiem, uwzględniwszy pomoce szkolne, przyrządy, jakiemi dzieci się posługują, oraz książki, jakich uczniowie używają. Nie znaczy to jednak, by nauczanie pod kierunkiem przerywało się, bowiem często do jednej lekcji dzieci w domu wykonywują z dnia na dzień łatwe ćwiczenia, które przyczyniają się do lepszego zrozumienia zagadnienia rozwiązywanego podczas lekcji, jak również wytwarzają podstawę do zainteresowania się zagadnieniem i wprowadzają na drogę logicznego rozumowania — słowem są ułatwieniem do samej lekcji. Takie zwyczajne lekcje, będące np. w drugiej połowie t. j. w swej najważniejszej części zwyczajnem cichem czytaniem — uczeniem się — dały mi jak dotychczas w czasie krótkiej praktyki niektóre dosyć doniosłe spostrzeżenia. Przy pierwszych lekcjach zauważyłem, że uczniowie,

którzy uchodzili za najzdolniejszych w tem znaczeniu, że lekcje przeze mnie lub innego nauczyciela przeprowadzone dokładnie w całości powtórzyć umieli, po przerobieniu z książki wyjaśnić postanowionego zagadnienia w lekcji nie potrafili (ucz. z V-go oddz.). To mi pozwoliło wnioskować, że ci zdolni uczniowie, niestety, jak często się zdarza po kilku latach od ukończenia szkoły, stają się znowu analfabetami, gdyż z książki korzystać nie umieją. Z początku najlepiej wywiązywali się uczniowie uchodzący za średnich i uczniowie zdolni, którzy i dawniej wykazywali aktywność. Najmniej zdolni trzymali się na poziomie nie lepszym, niż poprzednio, t. j. zrozumieli, chociaż bez pytań pomocniczych nie mogli dać wystarczającej odpowiedzi. Obecnie ci którzy przedtem przyzwyczajeni byli do biernego przyjmowania wiadomości sami napominają „o czytaniu". Bardzo ciekwy objaw spotkał mnie przy zbieraniu końcowem materjału naukowego na lekcji — mianowicie każdy z uczniów chętnie opowiadał to co wyczytał, wyjaśniał zagadnienia, przyczem często przychodziło do dyskusyj. Na szczególną uwagę zasługuje karność wewnętrzna przy uczeniu się, gdyż uczniowie nie przeszkadzają sobie wzajemnie, co wynika z zainteresowania się przedmiotem. Karność ta przenosi się na inne lekcje i dlatego nie potrzeba potem stosować sztucznych środków utrzymania karności w szkole. Zaznaczyć trzeba, że gdy jestem np. zajęty jednym oddziałem, a drugi sam się uczy, to zauważyć można, że dzieci, mniej ufające własnym siłom, po jednym przeczytaniu czy doświadczeniu dążą do pogłębienia swych wiadomości w współpracy ze zdolniejszymi.

K. Piechowski.

Doświadczenia z metodą „uczenia się pod kierunkiem".

(Matematyka, klasa trzecia gimn.).

Wkrótce po rozpoczęciu roku szkolnego pod wpływem znakomitego dzieła pedagogicznego prof. B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania" postanowiłem wprowadzić rodzajem próby na swoich lekcjach *matematyki* mało dotąd u nas znany i stosowany system uczenia się pod kierunkiem

Za teren doświadczeń wybrałem sobie klasę 3-cią, w której kurs o procentach, jako wymagający dużej wprawy, a więc przerobienia licznych przykładów, specjalnie się nadaje do tego sposobu nauczania.

Nowy system zastosowałem po zapoznaniu uczniów w ciągu kilku pierwszych lekcyj z nieznaną im dziedziną reguły procentów celem utrwalenia podanych uprzednio wiadomości. Przedewszystkiem tablica przestała być ośrodkiem nauczania: praca została przeniesiona wyłącznie do uczniowskich zeszytów.

Po podyktowaniu treści zadania i zapisaniu ważniejszych momentów na tablicy wszyscy uczniowie przystępują do rozwiązywania. Nauczyciel krąży po klasie, bacznie obserwując uczniów, którzy borykają się z trudnościami, i w razie potrzeby spieszy im z pomocą z własnej inicjatywy lub też na poszczególne wezwanie. Nieodzowną bowiem częścią metody są owe częste wyjaśnienia ze strony nauczyciela na pytania uczniów. Przez

uczenie się bowiem pod kierunkiem należy rozumieć właśnie kierowanie poszczególnymi uczniami. W ten sposób wytwarza się bliższy kontakt między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel powinien również baczyć, aby uczniowie słabsi lub leniwi, unikając samodzielnego wysiłku, nie korzystali z pracy kolegów. W miarę jednak wciągnięcia się uczniów w tego rodzaju pracę podobne niepożądane objawy stają się coraz rzadsze.

Po pewnym czasie trwania pracy uczniów nauczyciel sprawdza, ilu z nicy rozwiązało zadanie, a po stwierdzeniu pozytywnych rezultatów pracy więcej niż u połowy z nich daje polecenie uczniom zdolniejszym, aby przyszli z pomocą słabszym. Z tych względów pożądane jest, aby na lekcjach, prowadzonych według omawianego systemu, słabszych uczniów umieszczać obok zdolniejszych.

Jeżeli wkrótce po podaniu zadania daje się zauważyć, że znaczna część uczniów nie może się z trudnościami uporać, należy za pomocą odpowiednich pytań naprowadzić ich na właściwą drogę.

W każdym razie nie powinno się tu przeciągać struny i nie wymagać od uczniów nadmiernej samodzielności w pokonywaniu trudności, pilnie bacząc, aby nie przekraczały one możliwości intelektualnych uczniów. Wszak metoda uczenia się pod kierunkiem ma wdrażać dopiero uczniów do poprawnej samodzielnej pracy umysłowej, a nie ma być to jeszcze praca samodzielna w pełnem znaczeniu tego wyrazu.

Po ukończeniu pracy przez przeważającą większość klasy należy sprawdzić przedewszystkiem wyniki, przejrzeć niektóre z rozwiązań, a w wypadku niezgodności odpowiedzi korygować błędy, następnie zaś omówić różne sposoby rozwiązania i wykazać, który z nich jest najodpowiedniejszy lub też podać zupełnie odmienny.

Rezultaty metody uczenia się pod kierunkiem mogłem stwierdzić już po kilku lekcjach jej stosowania.

Uczniowie, którzy poprzednio nie zdradzali zainteresowania i zachowywali się na lekcjach biernie, obecnie zaczęli wykazywać znaczne ożywienie, spowodowane z jednej strony współzawodnictwem z kolegami, z drugiej zaś zadowoleniem z samodzielnie wykonanej pracy.

Poza tem dało mi się stwierdzić, że omawiana metoda posiada w sobie walory pierwszorzędnego znaczenia: wyrabia ona w uczniu zdolność myślenia i samodzielność pracy, nauczycielowi zaś daje możność obserwowania uczniów podczas pracy, poznawania ich charakteru i psychiki. Pod tym względem system ten przewyższa daltoński, gdzie nauczyciel w znacznym stopniu jest pozbawiony tej możności stałego kontrolowania, wobec czego polegać on musi na zawodnem często zaufaniu do sumienności ucznia.

Ponadto metoda omawiana ułatwia nauczycielowi uporanie się z trudnem zadaniem, jakiem jest ocenianie postępów uczniów po ukończonym okresie, a szczególnie z końcem roku szkolnego. Obecnie różnie z tem sobie radzą nauczyciele: jedni opierają oceny okresowe na pracach piśmiennych, przywiązując mniejszą wagę do odpowiedzi ustnych, inni zbytnio dowierzają swej pamięci i nie prowadzą żadnych notatek, inni zaś nawet na lekcjach nie rozstają się z notesem, skrzętnie notując ocenę każdej odpowiedzi ucznia. Wszystkie te systemy mają dużo stron ujemnych i często nie dają w rezultacie możności sprawiedliwego ocenienia postępów ucznia. Przy metodzie uczenia się pod kierunkiem nauczyciel w tym względzie ma zadanie znacznie ułatwione. Jest on bowiem w możności obserwowania

postępów młodzieży w warunkach bardzo dogodnych podczas pracy swobodnej, niczem nie krępowanej. Ma on tutaj ponadto okazję do należytego poznania poziomu umysłowego poszczególnych uczniów na podstawie pytań, z któremi się oni do niego zwracają. Nie używając więc notesu podczas lekcji, zdobywa on szereg trwalszych wrażeń odnośnie do postępów uczniów, które z łatwością zresztą może zanotować po wyjściu z klasy. Dodam tu nawiasem, że dla ułatwienia pracy wydaje mi się godną polecenia zasada wyłączania, polegająca na tem, iż nauczyciel stara się zwracać uwagę i uwzględniać w swoich zapiskach przedewszystkiem tych uczniów, którzy wyróżniają się postępami, z drugiej zaś strony tych, którzy nie nadążają za ogólnym postępem klasy. Pozostali siłą rzeczy tworzyć będą zastęp uczniów średnich, czyniących postępy zadowalające.

Jeszcze na jedną dodatnią stronę systemu uczenia się pod kierunkiem chciałbym zwrócić uwagę. Wiadomo powszechnie, ile niespodzianek kryją w sobie t. zw. klasówki, szczególnie dla nauczycieli początkujących, jakie trudności nieraz nastręcza wątpliwość, czy uczniowie w dostatecznej mierze zostali już przygotowani do samodzielnej pracy klasowej. Tymczasem przy stosowaniu metody uczenia się pod kierunkiem nauczyciel w każdym momencie zdaje sobie dokładnie sprawę z ogólnego poziomu klasy w zakresie przerobionego materjału i to mu daje możność dobrania w odpowiednim czasie tematu samodzielnej pracy piśmiennej, dostosowanego do przeciętnego stanu wiadomości uczniów.

Pozornie ujemną stroną omawianego systemu wydaćby się mogło pewne zwolnienie tempa w przerabianiu przewidzianego przez program materjału. Jest to jednak powetowane w pewnej mierze przez żywszy udział młodzieży w lekcji, a co zatem idzie przez głębsze przyswajanie sobie przez nią wiedzy. Zresztą w ogólnych ramach programu nie wszystkie działy są jednakowo ważne i z równą gruntownością mają być przerabiane, boć przecież celem nauczania jest w pierwszym rzędzie rozwój umysłowy młodzieży, a przerobienie pewnej ilości materjału naukowego jest tylko środkiem, do tego celu wiodącym.

Stwierdzając powyżej szereg zalet omawianej metody, muszę się zastrzec, *iż nie należy przy jej stosowaniu zasklepiać się w niej wyłącznie*, tego rodzaju *jednostronność* bowiem byłaby *krępującą* i *szkodliwą*. Cały szereg sytuacyj, napotykanych w trakcie nauczania, wymaga stosowania metod innych. Wzajemny stosunek ilościowy tych metod nie da się nawet w przybliżeniu ustalić, zależy to od uznania nauczyciela w związku z przerobionym materjałem oraz rodzajem przedmiotu. Niekiedy omawianą metodą poprowadzić wypada szereg całkowitych godzin szkolnych, w innych wypadkach stosować ją można tylko na zakończenie lekcji, uprzednio przygotowawszy materjał metodą głośną.

Franciszek Gomoliński.

Próby realizacji uczenia się pod kierunkiem

(gimnazjum, matematyka kl. VI).

W bież. roku szkolnym w kl. VI gimnazjum państwowego w Tomaszowie Lubelskim, zacząłem stosować na lekcjach matematyki uczenie się młodzieży pod kierunkiem nauczyciela. Muszę zaznaczyć, że uczę w klasie pierwszy rok, w dodatku z $1^1/_2$ miesięcznem opóźnieniem. Klasa wykazuje słabe przygotowanie i mały rozwój matematyczny. Jakie będą wyniki rozpoczętej pracy — przewidzieć się nie da, trzeba przyznać jednak, że młodzież, szczególnie słabsza, przyjęła z zadowoleniem inowację i na razie pracuje z dużą dozą zainteresowania.

Przykładem realizacji metody uczenia się pod kierunkiem są dwie kolejne lekcje. Pierwsza, zwykła lekcja, na której wyprowadziliśmy związki pomiędzy elementami trójkąta prostokątnego, rozwiązaliśmy parę prostszych zadań. Druga lekcja — poświęcona częściowo na „uczenie się pod kierunkiem". Na tę drugą lekcję klasa miała powtórzyć przerobiony na poprzedniej lekcji materjał oraz rozwiązać dwa łatwe zadania: 1) w trójkącie równoramiennym ramię = 17 cm, a podstawa = 16 cm. Znaleźć wysokość trójkąta. 2) W trójkącie równoramiennym podstawa = 4 m, a kąt przy podstawie = 45⁰. Znaleźć ramię tego trójkąta. 15 minut lekcji poświęciłem na powtórzenie starej lekcji i na sprawdzenie pracy domowej. Następnie przystąpiłem do omówienia nowej lekcji, zadaniem której było wyprowadzenie związków pomiędzy bokami trójkąta ostrokątnego i rozwartokątnego. Podkreśliłem, że przy rozważaniu trudniejszych konstrukcyj i zagadnień należy posługiwać się znanemi prostszemi, a więc przy rozważaniu związków pomiędzy elementami trójkąta ostrokątnego, względnie rozwartokątnego trzeba korzystać ze znanych związków pomiędzy bokami trójkąta prostokątnego. Po omówieniu zadania, oraz wskazaniu sposobu wykonania pracy poleciłem młodzieży przystąpić do opracowania tematu. Po 14 minutach na wszystkich ławkach książki były zamknięte na znak, że pracę wykonano. Muszę tu zaznaczyć, że tylko 6 uczniów (na 35) zwróciło się do mnie z prośbą o wyjaśnienie przy wyprowadzaniu związków pomiędzy bokami trójkąta rozwartokątnego. Przyczyną tego było to, że w podręczniku Zydlera (wyd. 14 str. 217) nie podano szczegółowego rozwiązania zagadnienia, lecz powołano się na rozwiązanie poprzednie. Fakt ten, że słabsi uczniowie, nie mogąc pokonać napotkanej trudności, zwrócili się do mnie o radę, ucieszył mnie, gdyż był świadectwem krytycznego ustosunkowania się młodzieży do przerabianego materjału. Po udzieleniu drobnych wskazównk trudność była pokonana. Następne 10 minut poświęciłem na sprawdzenie i ugruntowanie nabytych wiadomości, resztę zaś czasu poświęciłem na rozwiązanie łatwego zadania: obliczyć bok w trójkącie, jeżeli dwa boki są odpowiednio równe 8 cm i 15 cm, a kąt pomiędzy niemi 60⁰, oraz zadanie pracy domowej.

Nasunęły mi się tu jednak pewne spostrzeżenia. Otóż uczniowie zdolniejsi prędzej wykonują poleconą pracę. Czem ich zająć? Czy dać nową partję do przerobienia, czy też dać zadanie do rozwiązania? W pierwszym wypydku mogłaby się wytworzyć zbyt wielka różnica w przerobionym

materjale, co utrudniłoby pracę masową, w drugim wypadku w chwili zakończenia poleconej pracy przez słabszych uczniów—lepsi nie wykończyliby zadania. — Czy wskazanem byłoby przerywać im rozpoczętą a niewykonaną pracę? Oto są pytania, na które dotychczas nie znalazłem odpowiedzi.

Stanisław Trojanowski.

Próba nauki przyrody pod kierunkiem nauczyciela.

(Gimnazjum, kl. IV-ta)

Lekcja dwugodzinna, z czego:

a) 1 godz. ćwiczeń w pracowni biologicznej z 17 dziewczętami,
b) 1 godz. ćwiczeń w pracowni biologicznej z 22 chłopcami,
c) 1 godz. lekcja syntetyczna wspólna w klasie — osób 39.

Treść lekcji: budowa kwiatu i jego przystosowanie do zapylania. Cel lekcji wspólnej jest jeszcze i ten, aby przy omawianiu budowy kwiatu i przystosowaniu do zapylania zwrócić uwagę na szerokie zastosowanie krzyżowania w rolnictwie i ogrodnictwie.

A. Materjał do badania:

1) hodowla gałązek leszczyny,
2) rośliny kwitnące w doniczkach:
 a) laki (cheirantus cheiri),
 b) przylaszczka (hepatica triloba),
 c) pelargonja,
 d) pierwiosnki — primulki (primula obconica).

B. Pomoce:

1) hodowla gałązek olchy, 2) hodowla gałązek wierzby, 3) tablice, modele, ryciny dotyczące budowy kwiatu, 4) przekroje podłużne kwiatów: laku, przylaszczki, pierwiosnka, 5) lupy Kolberga i lupy zwyczajne, 6) mikroskopy, 7) przyrządy do mikroskopowania, 8) przyrządy do preparowania.

C. Ćwiczenia podane na tablicy:

1) leszczyna (13 minut):
 a) obejrzeć przez lupy znamiona kwiatów słupkowych (szkic ołówkiem; znamiona czerwoną kredką),
 b) obejrzeć przez mikroskop (małe powiększenie) pyłek,
 c) wyprowadzić wnioski o przystosowaniu do zapylania leszczyny.
2) lak - przylaszczka — hodowle gałązek olchy i wierzby (10 minut),
 a) obejrzeć „gołem okiem” i przez zwyczajną lupę budowę kwiatów,
 b) obejrzeć model kwiatu (jaskier pryszczeniec),
 c) obejrzeć przekroje kwiatów.

Oddechy — 2 minuty.

3) pierwiosnek — primulka (20 minut):

a) stwierdzić „gołem okiem” dwojaką budowę kwiatów: z widocznem znamieniem i szyjką i bez widocznego znamienia i szyjki,

b) usunąć koronę i stwierdzić obecność:
kwiatu długoszyjkowego,
kwiatu krótkoszyjkowego,

c) rys. obu kwiatów w przekroju podłużnym.

Młodzież pracuje po 2 przy stoliku. Na każdym stoliku lupa, mikroskop, przyrządy do mikroskopowania, przyrządy do preparowania, 4 doniczki wymienionych roślin, z czego dwie primulki (okaz z kwiatami długoszyjkowemi i okaz z krótkoszyjkowemi).

Klasa jest zaawansowana w pracy laboratoryjnej. Rola nauczyciela ogranicza się do usuwania pewnych nieścisłości. Ołówki i kredki są na każdym stole, aby uniknąć wypadków „zapominania". Materjał do badania przygotowany przed lekcją przez nauczyciela i rozmieszczony na stołach. Przyrządy i pomoce przygotowują uczenice lub uczniowie przed lekcją w obecności nauczyciela; oni również zajmują się sprzątnięciem pracowni po lekcji. Notatki i rysunki prowadzone są na luźnych karkach, z których ma powstać zeszyt, lub teczka z przerobionemi zagadnieniami.

Lekcja w klasie (druga godzina) oparta na materjale, przerobionym na ćwiczeniach, na notatkach, rysunkach, hodowli domowej, materjale podręcznikowym. Tablice, pojedyńcze okazy roślin są przyniesione z pracowni do klasy i umieszczone na stole obok katedry, Krótkie streszczenie przerobionych ćwiczeń (10 minut). Omówienie warunków zapylania i przystosowania do zapylania (15 minut). Oddechy — 2 min. Dwupostaciowość kwiatów primulki. Krzyżowanie. Szerokie zastosowanie krzyżowania w ogrodnictwie i rolnictwie. Powstawanie nowych odmian warzyw, zbóż, roślin ozdobnych. Holandja, Francja, Niemcy i inne kraje, gdzie ogrodnictwo stoi wysoko. Nasze stacje doświadczalne. Nasze znane firmy ogrodnicze. Rozdanie cenników naszych firm ogrodniczych (18 minut).

Cel lekcji został osiągnięty. Zainteresowanie było duże i w czasie ćwiczeń i na lekcji. Większość młodzieży, przeważnie dziewczęta, zajmuje się z zamiłowaniem hodowlą kwiatów. Jedna z dziewcząt wspólnie z bratem prowadzi 2-gi rok po amatorsku hodowlę jedwabników — sprowadziła 150 krzewów morwy. Młodzież zwiedzała hodowlę wczesnych warzyw i nowalij w ogrodzie miejskim, znaną jest jej hodowla ogórków i melonów w inspektach.

Ćwiczenia w pracowni odrobione były starannie. Zadano do domu ustępy w podręczniku, dotyczące treści lekcji.

Jan Dobrzański.

Próba nauczania historji pod kierunkiem nauczyciela

(Gimnazjum, klasa piąta).

Zachęcony przez p. Dyrektora Zakładu do przedstawienia jednej z lekcyj historji, pragnę zaznaczyć, że opisana poniżej jednostka metodyczna jest wyrwanym fragmentem z całości zagadnień, jakie rozwiązuje młodzież klasy piątej w ciągu roku szkolnego. Jest to wyrwane ogniwo łańcucha zagadnień

polsko-niemieckich. Nim zobrazuję samą lekcję, pragnę na wstępie zamieścić parę uwag.

Zetknąwszy się z początkiem roku z młodzieżą, której dotychczas zupełnie nie znałem, napotkałem w pracy na dość duże trudności. Młodzież rekrutująca się przeważnie z okolicznych wiosek lub sfer miejscowej inteligencji, dobra i łatwo ulegająca wpływom wychowawczym, z powodu złego stanu materjalnego swych rodziców w wielu wypadkach nie jest zaopatrzona nawet w niezbędne podręczniki szkolne. To właśnie, jak i niezupełnie kompletne wyposażenie gabinetu historycznego w pomoce naukowe, skłoniło mnie do szukania takiego sposobu uczenia, któryby przynósł pożądane wyniki. Rozglądając się wśród grup klasowych młodzieży, przyszedłem do przekonania, że należy baczniejszą zwrócić uwagę na klasy niższe i średnie. Z tych zaś klasa piąta ze względu na odpowiedni dobór jednostek nadawała się do przeprowadzenia próby. Nadmienić należy, że pracuję w gimnazjum koedukacyjnem, który to moment dużą odgrywa rolę w dziedzinie wychowania.

Pracowni specjalnej szkoła nie posiada, dostosowana jest do tradycyjnego systemu nauczania. Lekcja zatem odbywa się w klasie, a trwa 2 godziny.

Przystępując do przeprowadzenia lekcji pod kierunkiem rozbiłem będący do dyspozycji czas na 3 części. Na starą lekcję oraz na podejście do nowego zagadnienia przeznaczyłem 25 minut. Na opracowanie nowej lekcji 50 minut. Na zebranie wniosków i syntezy 15 minut. Zaznaczam, że z przerobionego materjału wybieram te rzeczy, które mogą mi posłużyć do zbudowania nowych wartości czy to poznawczych czy wychowawczych w związku z nową lekcją.

Młodzież miała do dyspozycji podręczniki: Nanke cz. Hist. średniowieczną, Dąbrowski, Hist. poszechna t. II, Lewicki, Hist. Polski, Nanke — Wypisy do hist. średniow., Teksty źródłowe Krak. Sp. Wydawniczej. W klasie znajdowały się 2 mapy a to: Współczesna mapa Europy Środkowej i historyczna mapa Polski Piastów.

Tematem nowej lekcji było: Krzyżacy w Polsce—nowy czynnik germanizacji.

Celem lekcji było wykazanie przy pomocy faktów niebezpieczeństwa, jakie płynie z ekspansji niemieckiej na wschodzie i budzenie świadomości jego niebezpieczeństwa.

Część pierwsza lekcji:

Przypomnienie dawniejszych walk Polski z Niemcami o Słowiańszczyznę Zachodnią. Akcja Henryka Lwa i Albrechta Niedźwiedzia; ich podboje i praca kolonizacyjna. Przenikanie wpływów niemieckich do Polski (kolonizacja Śląska, Zakony, Hanza).

Część druga:

Krzyżacy w Polsce: Nowy czynnik germanizacji.

a) Prusy i Prusacy, kraj, ludzie, organizacja społeczna i polityczna.

b) Prusacy a Polska. Napady. Próby nawracania Prusów i trudności opanowania ich ziem.

c) Krzyżacy. Ich dzieje. Konrad Mazowiecki — warunki i cel sprowadzenia Krzyżaków do Polski.

d) Działalność Krzyżaków. Podbój Prus. Bracia dobrzyńscy. Kawalerowie Mieczowie.

e) Okrążanie Polski od północy i próby odepchnięcia jej od morza.

f) Dzisiejsze zagadnienie Polski i Niemiec w krajach nadbałtyckich (Litwa, Łotwa, Estonja).

Część trzecia:

Synteza: Zrozumienie niebezpieczeństwa ekspansji niemieckiej i konieczności utrzymania i rozszerzania polskiego stanu posiadania i wpływów naszych na Bałtyku.

Zachodzi teraz pytanie, czy postawiony na wstępie cel lekcji został osiągnięty. I tutaj nadmieniam, że tak. Na 36 osób w klasie 7 nie zdołało przygotować lekcji. Nie łudzę się, że pozostałych 29 w jednakowym stopniu przygotowało się. Są przecież w klasie więcej i mniej zdolni, więcej i mniej pilni, ale właśnie ta różnica jest także tym momentem, który przemawia za takiego rodzaju lekcją.

Jest tu także i inny cel. Lekcja historji w ten sposób przeprowadzona wskazuje uczniom metody pracy i wdraża ich do tej pracy. To da się uskutecznić tylko na lekcji. Niekoniecznie musi się tu przerobić całą lekcję. Można zwrócić uwagę tylko na pewne trudniejsze a charakterystyczne zjawiska, przerobić je wspólnie z uczniami, a inne po uprzedniem objaśnieniu polecić do przerobienia w domu. Dziś, skoro lekcja historji ma być oparta na źródłach i nosić charakter dyskusyjny, trzeba najpierw ucznia nauczyć korzystania ze źródeł i innych pomocy naukowych, a to jest możliwe na lekcji pod kierunkiem. Na jedno w czasie takiej lekcji należy zwrócić uwagę. Są w klasie jednostki słabsze, mające płatną pomoc w nauce. One, wiedząc, że w domu ktoś z niemi lekcję przerobi, nie zawsze przykładają się do pracy na godzinie. O nich to powinno się zawsze pamiętać, badając sposób i stan ich pracy i bezpośrednio i pośrednio, sadzając w tej samej ławce jednostki bardziej zaawansowane i aktywne.

Stanisław Dulewicz.

Próby nauczania łaciny pod kierunkiem

(gimnazjum, kl. VII i VIII).

Metodę „lekcyj pod kierunkiem" zacząłem stosować poraz pierwszy w roku w roku szkolnym 1930/31 w klasie VIII-ej, w bieżącym zaś 1931/32 roku w klasach VII i VIII-ej „Szkoły Lubelskiej". — Motywem, który skłonił mnie do stosowania powyższej metody, było smutne spostrzeżenie, że, mimo wydatnych z mej strony wysiłków, by klasy, liczące od 40—50 uczniów, zmusić do 100% zainteresowania i pobudzić do aktywności, nie udało mi się ani razu dojść do przeświadczenia, że, mimo pozorów dodatnich, cel ten osiągnąłem. Zastanawiając się nad tem zjawiskiem, postanowiłem przyjrzeć się temu zagadnieniu dydaktycznemu od strony ucznia i — postawić siebie samego w jego roli, oceniając wykład swój z punktu widzenia uczniowskiego. Takie podpatrywanie siebie na wykładach, specjalnie do tego celu przygotowanych i spoglądanie na kwestję wykładu

podwójnemi oczyma: ucznia i nauczyciela doprowadziło mnie do przekonania, że nawet precyzyjny plan lekcji, prowadzonej żywo, a często nawet z humorem, przy poruszeniu i wciągnięciu do akcji znacznej części uczniów, nie utrzymał się na przestrzeni całej godziny stopień czynnej uwagi i żywszego zainteresowania całej klasy, a przeprowadzone syntetyczne ujęcie nowych wartości lekcji wskazywało niekiedy, że uczniowie „nie mogli zestrzelić myśli w jedno ognisko", zwłaszcza gdy miałem do czynienia z uczniami biernymi i umysłowo mało ruchliwymi. By sytuację pod tym względem poprawić, zacząłem pod wpływem życzliwych uwag Wizytatora i lektury „Zasad nauczania" B. Nawroczyńskiego stosować metodę „lekcji pod kierunkiem" tytułem eksperymentu i tylko sporadycznie w klasie VIII-ej w drugiej połowie 1930/31 roku. Chociaż lekcyj takich było niewiele, jednak poczynione spostrzeżenia zachęciły mnie do wprowadzenia tej metody w obecnym roku do klasy VII-ej i VIII-ej, ale nie wyłącznie, lecz z zachowaniem również metody głośnego nauczania, zwłaszcza wtedy, gdy fragment przekładu nadaje się do szczegółowej analizy ze względu na formę, czy treść i gdy chodzi mi o zdobycie sprawdzianu z dotychczasowej wiedzy, lub — podkreślenie nowych zagadnień dla danej klasy.

Lekcję pod kierunkiem dzielę na 3 następujące części:

1-szą, obejmującą zajęcie ciche przy pomocy słowników, podczas którego każdy uczeń, siedząc w swej ławce, stara się samodzielnie rozwiązać wspólną całej klasy pracę. W tej części lekcji pozwalam nawet na pracę kolegjalną we dwóch lub trzech przy zachowaniu względnej ciszy, by gwar zbyt głośny nie przeszkadzał reszcie klasy. Sam, mając możność obserwowania, jak każdy uczeń pracuje i zdając sobie sprawę z braków każdego z nich, staram się zwrócić uwagę na najsłabszych, którym, na ich prośbę, udzielam wyjaśnień półgłosem. Jako główny warunek takiej pracy wysunąłem *Szczerość* ze strony uczniów przy wyjawianiu braków, które staram się natychmiast wyrównać, względnie odsyłam ucznia do źródła i do nowego przemyślenia przy nowem nastawieniu kierunku myśli. Przy samodzielnem poznawaniu tekstu nowej lekcji dosyć częstym obrazkiem jest ożywiona między dwiema ławkami dyskusja, która w wypadku niezdecydowania stron lub dwu różnych kątów widzenia wciąga i mnie w swoją orbitę. Widzę wówczas w oczach pytających taki stopień zainteresowania, jakiego może nie osiągnąłbym przy najlepszym głośnym wykładzie, narzucającym apodyktycznie w wielu wypadkach nowości przedmiotu. Tok pracy samodzielnej każdego ucznia musi uwzględniać nietylko nowe wyrazy i ich ciekawsze skojarzenia, t. z. zwroty, które są natychmiast wciągane do notatnika, nietylko formalną, powierzchowną treść, ale i ukryty związek logiczny, czy psychologiczny, który musi uzewnętrznić się w postaci samodzielnego sądu i krytycznego ustosunkowania się do rozpatrywanego zagadnienia. Na tej drodze dochodzę do tego, że uczeń bierny, który moje uwagi nawet dla siebie nieznane, przez wygodne lenistwo puszczał mimo uszu, zaczyna notować i kojarzyć wszystkie rzeczy, które go intrygują, lub co do których zaspokoił ciekawość przez zindywidualizowane wyjaśnienie nauczyciela, czy też — dyskusję z najbliższym kolegą. W ten sposób rzecz nowa, nabyta z trudem, po pewnym wysiłku myśli nabiera w oczach ucznia więcej siły atrakcyjnej, którą lepiej się pamięta i sprawia to, że uczeń przyswaja ją sobie i w drugiej części lekcji, t. zw. sprawdzającej, o niej pamięta z uwzględnieniem nawet wszystkich tych odcieni myślowych, które poprzedziły myśl skończoną.

Gdy po upływie minut 30 praca samodzielna się kończy, a następuje z kolei część II-ga lekcji, kontrolująca ilość i jakość pracy, konstatuję z największą przyjemnością drugą fazę zaciekawienia zbiorowego uczniów: jak indywidualnie napotykane trudności w przekładzie są interpretowane przez resztę klasy — i czy uczeń, wygłaszający już teraz głośno (i na stopień nauczyciela) zyska aprobatę kolegów? W tej bowiem części godziny wszelkie nieścisłości przekładu, usterki stylistyczne i t. p. koryguje klasa przez głosy, odrębnie ujmujące to samo zagadnienie, a gdy zajdzie wypadek podzielenia rozbieżnych zdań, albo wystąpi zgoła niezrozumienie lub spaczenie myśli, zabieram głos sam, zwracając uwagę na te szczegóły, które spowodowały niezrozumienie. Drugą część lekcji kończy klasa zazwyczaj wygłoszeniem spotkanych przez uczniów zwrotów, które bądź natychmiast, bądź na następną lekcję zamieniają się na tworzywo do ułożenia opowiadania w języku łacińskim.

Na 5 minut przed dzwonkiem część *lekcji sprawdzająca kończy się* i następuje *część końcowa*, w której uczniowie sami starają się sformułować wynik lekcji w postaci samodzielnego sądu, który zwykle wypisuje się na tablicy jako maksymę, przysłowie lub coś w tym rodzaju.

Lekcja w ten sposób przeprowadzona, jak zauważyłem, nietylko uczniów nie przemęcza, ale przeciwnie tak ich emocjonuje, że po jej ukończeniu otaczają mnie fizjonomje nie znużone, ale oczy żywe, gesty wyraziste i młodzi, naprawdę młodzi zapaleńcy, którzy na temat skończonej lekcji mają mi zawsze jeszcze dużo do powiedzenia po drodze do pokoju nauczycielskiego. Jeżeli chodzi o samopoczucie nauczyciela, to i on wychodzi z takiej lekcji zadowolony, gdyż naprawdę nauczał prawie każdego z uczniów zosobna i ma tę satysfakcję, że nauka nie poszła w przysłowiowy las.

Obecnie po dłuższem doświadczeniu w zakresie dodatnich wpływów metody „lekcji pod kierunkiem" nie żywię najmniejszej wątpliwości, że owa „varietas" metod umiejętnie i z intuicją pedagogiczną przeplatana, wpływa bardzo korzystnie zwłaszcza na starszą młodzież, która o wiele szybciej i trwalej zdobywa wiadomości, ucząc się w sposób cichy przy zindywidualizowanej pomocy nauczyciela. Dotychczasowy sposób prowadzenia głośnych lekcyj przy użyciu drobiazgowem pytań nauczyciela i wynikających stąd nieraz przeokropnych odpowiedzi, nie dawał podstawy do pracy twórczej i radosnej ucznia, ani jej nawet nie organizował. Praktycznie poznany przezemnie sposób użycia lekcji od strony ucznia gwarantuje rozwój spostrzegawczości, zależnie od dojrzewania quantów apercepcyjnych, które rozwijają się równowiernie z całą strukturą umysłową.

By nie ulec pewnego rodzaju halucynacji na temat nowej metody „lekcyj pod kierunkiem" i pragnąc sprawdzić, czy zanadto nie subjektywizuję co do walorów metody, która przypadła mi tak do serca i przekonania, uciekłem się do ankiety, w której uczniowie przy pomocy 5 pytań dali wyraz temu, co sądzą szczerze o nowej metodzie z punktu osiągnięcia największej sumy korzyści dla siebie. Otrzymałem podwójne odpowiedzi ankietalne: jedne anonimowe — i tych było więcej, drugie — podpisane imieniem i nazwiskiem, lecz wszystkie podkreślały niewątpliwą wyższość nowej nad starą metodą. Wszyscy uczniowie w sposób dobitny podkreślili, że „lekcje pod kierunkiem" odkryły im takie wartości, o których nie sądzili, by dały się wydobyć z danego tekstu i wielokrotnie zaznaczyli, że

obecne lekcje sprawiają im dużo zadowolenia moralnego, a nadto są one prawdziwym, twórczym wyścigiem pracy, wobec czego wypowiadają się za dalszem stosowaniem nowej metody.

Dużo sprawiła mi zadowolenia i dała wiele do myślenia odpowiedź podpisana nazwiskiem jednego z dotychczas słabszych uczniów kl. VIII, którą przytaczam w całości:

„Język łaciński należy do najtrudniejszycn przedmiotów nauki szkolnej. Wymaga on od ucznia specjalnego zainteresowania się i skupienia, (pomijając pracę), przyczem zainteresowanie odgrywa tu dominującą rolę, jest bowiem czynnikiem pobudzającym i wytężającym siły umysłowe do pogłębień studjów. Dlatego też najnowsze metody nauczania jęz. łacińskiego zalecają obejmowanie materjału raczej z uszczerbkiem ilości, byleby utrwalenie i przetrawienie poznanych dzieł było doprowadzone do perfekcji. „Lekcje pod kierunkiem" mają tę dobrą stronę, że uczeń nie jest krępowany niczem przy opanowywaniu materjału, nie odczuwa nad sobą żadnej presji i nie uczy się dla stopnia, lecz poznaje utwór z własnej ciekawości, a przez to bez trudu, bez wysiłku specjalnego łączy pożytek z osobistą przyjemnością.

Pozornie błahym, ale naprawdę ważnym jest fakt, że „lekcje pod kierunkiem" wykluczają zupełnie używanie t. zw. „kluczów". Nauka więc staje się przyjemnością i źródłem zainteresowań, a nie przyczyną bezmyślnego kucia, lub nieuczciwego „ściągania".

Karol Zabłocki.

Próby nauczania języka niemieckiego systemem Müncha

(Gimnazjum, klasa VI).

Przeczytawszy Müncha „Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen", postanowiłem wprowadzić ten system doświadczalnie do jednej z klas Szkoły Lubelskiej. Sama zasada szkoły pracy nie jest czemś nowem i występuje w obowiązujących systemach nauczania.

U Müncha jest przeprowadzona konsekwentnie, co wyraża się w zasadzie, że nauczyciel nie powinien nic robić lub mówić, co może zrobić lub powiedzieć uczeń. Pewną nowością jest natomiast u niego podział uczniów na grupy, współpracujące z nauczycielem pod kierunkiem wybitniejszych uczniów, oraz wprowadzenie współzawodnictwa.

Do próby wybrałem klasę 6-tą, dość zaawansowaną, liczną i o równym poziomie uczniów. Na kierowników trzech grup wyznaczyłem dwuch uczniów b. dobrych i jednego średniego. Zastanawiałem się, jak najlepiej wprowadzić w życie wspomnianą wyżej zasadę przy poprawianiu błędów w klasie. W normalnym trybie lekcji nauczyciel, zauważywszy błąd, każe go jakiemuś uczniowi poprawić. Otóż poprawianie takie nie jest zupełnie spontaniczne. Ucznia podnieca akt woli nauczyciela, który najczęściej jest równocześnie wskazówką, jak błąd poprawić, bo najczęściej uczeń ma do wyboru dwie możliwości n. p. jeżeli chodzi o rodzajniki lub przydatki i wezwanie nauczyciela mechanicznie poucza go, jak ma poprawić.

Zastosowanie swobody poprawiania, to znaczy samorzutnego zabierania głosu przez uczniów, możliwe jest tylko w bardzo małej klasie. Wyzyskałem więc podział na grupy i wyznaczałem jedną z grup na zmianę, jako poprawiającą. Rezultat był dobry — ogromna większość błędów była poprawiana bez mojej ingerencji. Nie zauważyłem też zmniejszenia się uwagi u grup pozostałych, co przypisuję nastrojowi klasy i ciekawości, jak koledzy wywiążą się ze swego zadania.

Nieraz powierzałem grupom krytykę dłuższych odpowiedzi i stwierdziłem duży objektywizm w ocenie i trafność spostrzeżeń.

Łatwiej było zorganizować współdziałanie uczniów przy wyborze tematu zadań domowych i kwestyj, które w związku z przeczytanemi ustępami były w klasie omawiane. Jeżeli ustęp jakiś był przeczytany, albo zadany do przeczytania w domu, każdy uczeń miał zastanowić się i jakiś temat lub kwestje podać swemu kierownikowi, który wybierał dwa najlepsze tematy grupy lub komunikował mi, co i jak grupa chciałaby omówić.

Dotychczas z wyników pracy byłem zadowolony; zawsze wśród podanych tematów znalazło się kilka ciekawych, oryginalnie ujętych, które podobały się uczniom. Na zadanie domowe wybierała klasa zwykle 3 — 4 tematy i każdy uczeń miał wolny wybór, bez przymusu pracy nad tematem, który go niczem nie pociągał. Tak naprzykład przy ustępie „Geschichtliche Einführung" (Mark Brandenburg) klasa wybrała następujące tematy na zadania domowe:

1) Warum entwickelte sich deutsche Kolonisation nach Osten?
2) Bedeutung der Germanisierung der Wenden für Deutschland.
3) Entstehung und Entwickelung Berlins.
4) Landschaft der Mark Brandenburg.

W wyborze tematów zaznaczał się silny pęd do współczesności i kwestyj społecznych i ekonomicznych obecnej doby; uczniowie nie liczyli się nawet przy swoich propozycjach z zasobem wyrazów i zasięgiem swej umysłowości. Natomiast wcale nie poruszano kwestji i zakresu estetyki i formy poetyckiej i nacisk mój nawet nie pomógł wiele; nie wyczułem zainteresowania w tym kierunku.

Po 2 tygodniach takiej pracy zmieniłem kierowników i wkrótce spostrzegłem, że największe postępy wykazywali uczniowie przeznaczeni do tej roli.

Przy objaśnieniu zjawisk językowych i nowych wyrazów trzymałem się również zasady wciągania do tej pracy uczniów zdolniejszych, tak, że objaśnienia dawałem dopiero wtedy, gdy nikt w klasie nie mógł ich udzielić; podniecało to ambicję lepszych uczniów.

Po miesiącu z ciekawości, jak klasa na to zareaguje, spróbowałem powrócić do normalnego trybu lekcji. Wyczułem niezadowolenie i uczniowie nie mogli się wstrzymać od natychmiastowego, głośnego poprawiania błędów — już weszło to w nałóg.

Obecnie zdecydowany jestem prowadzić dalej klasę opisanym systemem. Być może, że dalsza praca i dłuższa obserwacja wykaże mi walory, względnie wady systemu, gdyż na dobre wyniki może wpływać też narazie nowość, która zawsze działa podniecająco, może nietylko na ucznia, ale i na nauczyciela.

Przegląd polskiej prasy pedagogicznej

(za kwiecień)

Środowisko wychowawcze — szkoła i dom.

Trzy są główne składniki w procesie wychowawczym: nauczyciel, uczeń i środowisko wychowawcze. Po wyczerpaniu w poprzednich numerach Ruchu Ped. zagadnień, związanych z psychologją ucznia i nauczyciela zatrzymuje się *pr. Rowid* nad znaczeniem środowiska wychowawczego w 1 i 4 n-rze *Ruchu Pedagogicznego 1932 r.* w art. p. t. — *Środowisko wychowawcze.* — Ogół zjawisk i rzeczy, z którem się dziecko spotyka stanowi jego środowisko objektywne. Wybrane według indywidualnej aktywności składniki otoczenia określają subjektywne środowisko ucznia. Największy wpływ z otoczenia objektywnego na kształtowanie się subjektywnego środowiska ma początkowo dom, potem szkoła. Nie tylko rozwój fizyczny dziecka, ale i duchowy zależą od takich czynników, jak: poziom kulturalny rodziny, jej liczebność, warunki higjeniczne i gospodarcze. Dlatego też jest rzeczą konieczną poznanie ucznia na łonie rodziny, a rodziny na tle szerszego środowiska społeczno-kulturalnego (środowisko wiejskie, miejskie, wielkomiejskie) i gospodarczego (rolnicze, przemysłowo-fabryczne, górnicze, handlowe).

Badania Schmidta, Schlesingera, Freemana i innych wykazały, iż dzieci z nędznych środowisk później dojrzewają fizycznie, a zatem i duchowo od dzieci chowanych w odpowiednich warunkach.

Płynie stąd konieczność współdziałania szkoły z domem. W interesującej nas kwestji stosunku domu do szkoły zabiera głos *J. K. Targowski — Szkoła i dom — Zrąb Nr. 9.* Autor zastanawia się nad kształtowaniem tego stosunku od czasów najdawniejszych do ostatnich, podkreślając jego doniosłość w formach ścisłego współżycia. Starożytna Grecja w myśl hasła „salus rei publicae suprema lex esto" identyfikowała cel wychowania z potrzebami państwa. Rzym w słabym zakresie uwzględniał wpływ domu. Dopiero jednak kościół przez wysunięcie życia pozagrobowego zwrócił uwagę na indywidualny cel człowieka.

Interesy państwa przy współpracy rodziny podniosło pierwsze w Europie Ministerstwo oświaty — Komisja Edukacji Narodowej. Owoce jej zacierają starannie czasy porozbiorowe, kiedy to usuwa się wpływ rodziny, jako jedyne prawie źródło polskości. Tradycje Komisji Edukacyjnej wskrzesiła polska szkoła prywatna po 1905 r., godnie podjęło je szkolnictwo Polski Odrodzonej. Zagadnienie to, w chwili obecnej żywotniejsze ze względu na pracę zawodową kobiet-matek i postulat zbliżenia szkoły do życia, wymaga pewnej reformy. Chodzi o to, by formami współżycia i kontaktu były nie wywiadówki lecz wspólne zebrania z referatami i dyskusjami — organizacje rodzicielsko-nauczycielskie. e. m.

KOMUNIKATY.

Dzieła nowonabyte do Centralnej Bibljoteki Pedagogicznej Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego.

Adler H. — Język niemiecki dla Polaka bez pomocy nauczyciela . . 4230.
Adler A. — Menschen Kentnis . . . . 4417.
Anderson Gl. Z. — Ciche czytanie . . . . 4425.
Aichhorn A. — Verwahrloste Jugend . . . . 4418.
Araszkiewicz F. — Juljusz Kaden Bandrowski — próba syntezy . . 4416.
Balicki J. P. — Problem współdziałania historji i literatury w ramach szkoły średniej ogólnokształcącej . . . . 4312.
Brettholz B. — Wolna gmina szkolna w Wickersdorfie . . . . 4378.
Benni T. — Palatogramy polskie . . . . 4327.

Banszel K. — Samorząd jako podstawa wychowania w szkole średniej . 4276.
Brahmer M. — Problem renesansu we Włoszech współczesnych . . 4371.
Brandstätter — Z doświadczeń rodziców i nauczycieli . . . . 4335.
Gorzkowski A. — Rysunki — podr. metod. . . . . . . 4225.
Bzowski K. — Geografja . . . . 4429.
Fallek W. — Motywy biblijne w „Panu Tadeuszu” Mickiewicza . . 4238.
Gardzielówna M. — Ćwiczenia ortograficzne . . . . . . 4264.
Frenkel — System pedagogiczny H. Gaudiga . . . . . 4412.
Freud G. — Verlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse . . . 4251.
Jeżewski — nauczanie fizyki . . . . 4267.
Jung C. G. — Psychologischen Typen . . . . . . 4420.
Kalinowski St. — Nauka fizyki t. III. . . . . . . 4427.
Kretschmer E. — Körperbau und Charakter . . . . . 4419.
Klimek St. — Terytorja antropologiczne . . . . . . 4409.
Kridl M. — Literatura Polska wieku XIX cz. V. . . . . . 4385.
Kołodziejczyk J. — Botanika . . . . 4428.
Grotowski M. — Sadziewiczowa — Warner, Ziemęcki — Dzieje rozwoju fizyki w zarysach . . . . 4386.
Marcinkiewicz D. — Polska i jej dostęp do morza w świetle historycznem etnogr. i gospod. . . . . 4369.
Niewiadomska C. — Pierwszy rok gramatyki . . . . . 4366.
Pachucka R. — Polskie tradycje wychowania obywatelskiego . . . 4314.
Paszke — Matematyka w osiedlu szkolnem . . . . . 4362.
Perelman A. — Przyczynek do psychologji młodzieży żydowskiej . . 4411.
Piasecki Eug. — Zarys teorji wychowania fizycznego . . . . 4374.
Piłsudski J. — Pisma — mowy — rozkazy . . . . . 4289.
Regenweter H. — Ideały Komisji Ed. Nar. w świetle współcz. teoryj pedagog. 4410.
Reicher El. — Działania ćwiczeń cielesnych na ustrój ludzi zdrowych i chorych 4414.
Sinko T. — Literatura grecka . . . . 4385.
Strunz J. — Politische Propädeutik als Erzielungsfaktor . . . . 4421.
Sleszyński — Teorja dowodu . . . . 4382.
Bineta — Termana — Skala inteligencji . . . . . . 4336.
Spranger E. — Lebensformen . . . . 4422.
Sworakowski W. — Polskie szkolnictwo prywatne w Rumunji . . . 4304.
Wścieklica R. — O polski typ szkoły zawodowej . . . . . 4255.
Trocki L. — Historja rewolucji rosyjskiej . . . . . . 4310.
Ziemnowicz M. — Rodzina a wychowanie państwowe . . . . 4452.
Zamierzenia dziecięce . . . . 4426.
Z zagadnień wychowawczych . . . . 4384.
Zweig F. — Cztery systemy ekonomji . . . . 4377.

Zbiorowa wystawa Szkół Zawodowych z teren. woj. Lub. i Wołyńskiego.

Towarzystwo Popierania kształcenia Zawodowego w Lublinie organizuje w czasie od 22—31 maja r. b. w Gmachu Szkoły Przem.-Handl. Żeńskiej przy ul. Spokojnej 10, Zbiorową Wystawę Szkół Zawodowych z ter. woj. Lub. i Wołyńsk.

Reprezentowane bądą działy: tkacki, robót ręcznych, przetworów owocowych, stolarski, psychotechniczny, podręczników szkolnych, pracy wychowawczej i inne.

Wstęp na wystawę 30 gr., dla młodzieży i uczestników wycieczek 10 gr.

Staraniem Min. W. R. i O. P. odbędzie się w dniach od 18.VII — 5.VIII r. b. w Warszawie oraz od 6.VIII — 13.VIII r. b. w Gdyni „Kurs wakacyjny o kulturze polskiej” dla cudzoziemców pod kierownictwem prof. M. Handelsmana. Na program kursu złożą się: nauka jęz. polskiego, wykłady z literatury, sztuki, historji, życia politycznego i gospodarczego Polski oraz wycieczki i zwiedzanie miast.

Informacje i programy wysyła Biuro kursu: Warszawa, Kuratorjum Szkoln. Bagatela 12.

W dniach od 1—30.VIII r. b. odbędzie się w Kopenhadze „kurs wakacyjny języka i kultury duńskiej” dla cudzoziemców.

Na program kursu złożą się: ćwiczenia z zakresu języka, wykłady z literatury i sztuki, nauk społ.-ek. oraz wycieczki.

Informacyj udziela „Feriekursus” Frederiksholms kanal 26, Cepenhague K. Danemark.

Nowe wydawnictwa.

Inż. Władysław Nekrasz, komendant Chorągwi Wołyńskiej. „Harcerze w bojach” w latach 1914—1921. Warszawa 1930. Główna księgarnia wojskowa. Str. XXIII+215+504.

Celem autora było przedstawić młodzieży „za jaką cenę uzyskaliśmy niepodległość, oraz rozbudzić aktywność i wrażliwość młodzieży na sprawę obrony państwa”. Uważając Harcerstwo za organizację przysposobienia wojskowego i obywatelskiego, pragnie by dzieło jego dało pewne wskazówki na przyszłość przy ustalaniu programu przysposobienia wojskowego.

Uważając, że młodzież polska była daleką od polityki i niezależnie od formacji wojskowej służyła jedynie sprawie odrodzenia ojczyzny—traktuje autor jednako Legjony Piłsudskiego, I Korpus Wsch. Dowbór-Muśnickiego, formacje Hallera.

Tom I zawiera przedmowę, oraz 10 rozdziałów traktujących udział harcerzy w walkach do roku 1919 wł.

Tom II w pierwszych ośmiu rozdziałach omawia rok 1920.

Rozdział IX poświęcony jest pracy harcerek w latach 1914—1921. Rozdziały następne traktują o udziale Śląska Cieszyńskiego w walkach o niepodległość i o powstaniu Górnośląskiem. Rozdział XII to gawęda na froncie. Rozdział XIII zawiera zestawienie poległych harcerzy i harcerek, daty i okoliczności w których śmierć ponieśli, oraz krótsze, lub dłuższe ich życiorysy. Rozdz. XIV obejmuje pochwały i podziękowania w związku ze służbą frontową i pomocniczą. Po tym ostatnim rozdziale następują uwagi autora, skorowidz poległych harcerzy i harcerek, skorowidz nazwisk i drużyn wymienionych w tekście.

Autor ma rację, mówiąc w przedmowie, że książka ta nie jest dziełem historycznem, jest to... „jedynie zbiór sprawozdań i wyciągów z kronik... przyczynek do historji omawianego okresu Harcerstwa... fundament do dalszej, bardziej doskonałej pracy”.

w. w.

J. Wąsowicz, Jak powstaje geograficzna mapa szkolna. Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna. Zeszyt II. Książnica-Atlas 1932. Jest to mała a treściwa broszurka, wydana staraniem zrzeszenia polskich Nauczycieli Geografji, gdzie opisano prace konceptowe, rysunkowe i reprodukcyjne ze szczególnem uwzględnieniem metod stosowanych we lwowskich zakładach naukowych kartograficznych Książnicy-Atlasa.

H. G. Wells: *The Country of The Blind,* Bibljoteka Angielska zeszyt I, Książnica Atlas 1932 r. Książnica Atlas książką powyższą zapoczątkowała serję wydawnictw pod nazwą „Bibljoteczki Angielskiej”. Bibljoteczka ta służyć ma szerokim sferom uczących się, a w pierwszej mierze potrzebom szkoły. Pierwszy tom tej serji obejmuje cztery nowele Wellsa: 1) The Country of The Blind, 2) The Stolen Baullus, 3) The Flaweriny of the Trange Orchid, 4) The Door in the Wall. Prócz tekstu zawiera książka ta wstęp obejmujący informacje o życiu i pismach autora, słownik-komentarz i pytania.

Wydawnictwo M. Arcta wydaje „Zajmujące Czytanki” dla dzieci. Obecnie rozpoczęto drukować drugą serję „Czytanek” polskich autorów. Dotychczas ukazały się: *Czarny Wojtek — Stefana Łosia, W zaklętym zamku (opowiadanie z Podhala) — Jana Powalskiego* i *Syn policjanta — M. Buyno-Arctowej.*

T-wo przyrodnicze im. Staszica w Łodzi wydaje od lat sześciu „Czasopismo przyrodnicze”, które jest przeznaczone wyłącznie dla dorosłych, a przedewszystkiem dla nauczycieli. Brak zatem czasopisma o charakterze wyłącznie przyrodniczym, a przeznaczonego dla młodych miłośników przyrody dawał się ostatnio dotkliwie odczuwać. Lukę tę Towarzystwo uzupełnia czasopismem p. t. „*Kółko Przyrodnicze*”, którego pierwszy zeszyt „Wiosna” zawiera: w dziale pierwszym ogólnym artykuły: D. Gayówny—

Jak rośliny przetrwały kryzys zimowy, Chrońcie wiosenne kwiaty, J. Vieviegerowej — Ciepło jako czynnik życia, H. Jarmolińskiej—Sam znalazłem, Jak oznaczyć gatunki roślin pastewnych, gdy jeszcze nie mają kwiatów, Jak rozpoznać gatunki zbóż przed ukazaniem się kłosów, dr. K. Strawińskiego — Pierwsze objawy budzenia się życia wśród owadów, Jan Sokołowski — Szpak zawitał, Wiosenny śpiew ptaków, Jak żaba złożyła ten skrzek? Skrzek ropuch. Dział II zawiera wiadomości praktyczne jak np.: sporządzanie tablic botanicznych, uprawa roślin ogrodowych w pokoju, urządzanie akwarjum i t. d., wreszcie dział III obejmuje korespondencję, sprawozdania Kół Przyrodniczych uczniowskich, rzeczy ciekawe i zagadki przyrodnicze.

Ukazał się Nr. 5 *Kuźni Młodych*. Numer ten jest równie interesujący jak poprzednie, lecz o wiele bogaciej ilustrowany, gdyż umieszczono w nim fotografje konkursowe. Na treść numerów składają się: Czem winien być samorząd szkolny—Sierbienia, W odpowiedzi koledze z Bochni (artykuł dyskusyjny) — Z. Smolińskiej, Zemsta Tatr — Wiencha, Miasto mojej Matki (reminiscencje z lektury) — Słomińskiego, Nieznanym szlakiem—Jarosza, Młodzież współczesna a poezja—Matuszewskiego, wiersz p. t. Auto i wiosna—W. L., wreszcie kronika szkolna.

Wyszedł *Nr. 1 Języka Polskiego*, treść którego stanowią artykuły: Z bieżących spraw ortograficznych—K. Nitscha, Ze studjów nad polskiem imiennictwem osobowem—W. Taszyckiego, Opinja Słowaków z doby Sztúra o polszczyźnie—W. Bobka, O nowej modzie literackiej w interpunkcji — S. Jodłowskiego, Rzekome ślady odmiany złożonej imiesłowu uprzedniego w polszczyźnie—H. Oesterreichera, W sprawie gramatyki szkolnej prof. St. Szobera — Lehra-Spławińskiego, Kronika kin, Polonista na wywczasach—a. g., Odpowiedzi redakcji, sprawy T. M. J. P.

Nr. 12—13 Kwartalnika muzycznego (1931 r.) zawiera treść następującą: Rektor dr. K. Szymanowski—Chopin, dr. L. Bronarski — Korespondencja w sprawie pośmiertnego wydania pieśni Chopina, dr. Bronisław Wójcik-Keuprulian — Warjacje i technika warjacyjna Chopina, dr. L. Bronarski — Akord „Chopina", dr. L. Bronarski — „Anonimowe ronda" Chopina, dr. L. Bronarski — Nowe Chopiniana, M. Kondracki — Muzyka ludowa jako materjał dla twórczości muzycznej, dr. H. Opieński—Naturalizm i ekspresjonalizm w muzyce XVI w., M. Kondracki — Muzyka dawna a dzisiejsza, materjały historyczne, sprawozdania, polskie czasopisma muzyczne, kronika. k. a.

Prenumerata roczna zł. 6, półroczna zł. 3. Numer pojedyńczy 60 groszy.
Ceny ogłoszeń: Cała strona 100 zł., pół strony 60 zł., ćwierć strony 30 zł.
Rękopisów Administracja nie zwraca. Konto P. K. O. 30.617.
Adres Redakcji i Administracji: Lublin, Kuratorjum Okręgu Szkolnego.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA LUBLIN.